

Trabajo Fin de Grado  
Magisterio en Educación Infantil

El trabajo de la empatía en el contexto no  
formal: una propuesta de intervención

Addressing empathy at the non-formal context:  
an intervention proposal

Autor

**Sara Gaspar Martínez**

Director

Juan Carlos Bustamante

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2018-2019

*“Las tres cuartas partes de las miserias y malos entendidos en el mundo terminarían si las personas se pusieran en los zapatos de sus adversarios y entendieran su punto de vista”.*

*Gandhi*

## ÍNDICE.

<b>RESUMEN, PALABRAS CLAVE.....</b>	<b>1</b>
<b>1. JUSTIFICACIÓN E INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>3</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	<b>5</b>
<b>2.1. Inteligencia emocional.....</b>	<b>5</b>
2.1.1. Conceptualización.....	5
2.1.2. Modelos de Inteligencia Emocional.....	8
2.1.2.1. Modelo de Salovey & Mayer.....	9
2.1.2.2. Modelo de Bar-On.....	11
2.1.2.3. Modelo de Bisquerra.....	12
<b>2.2. Empatía.....</b>	<b>15</b>
2.2.1. Conceptualización y tipos.....	16
2.2.1.1. Modelo integrador de Davis.....	17
2.2.2. Empatía en la etapa infantil.....	18
2.2.3. Programas para trabajar la empatía en las aulas.....	21
<b>2.3. Educación no formal en España. ....</b>	<b>25</b>
2.3.1. Contextualización.....	25
2.3.2. Características de la educación no formal.....	26
2.3.3. Educación no formal y desarrollo emocional.....	28
<b>3. OBJETIVOS.....</b>	<b>31</b>
<b>4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....</b>	<b>32</b>
<b>4.1. Título.....</b>	<b>32</b>
<b>4.2. Justificación y localización.....</b>	<b>32</b>
<b>4.3. Objetivos.....</b>	<b>34</b>
<b>4.4. Temporalización.....</b>	<b>34</b>
<b>4.5. Recursos y Metodología.....</b>	<b>35</b>
4.5.1. Organización y recursos.....	35

4.5.2. Metodología.....	36
4.5.2.1. Principios metodológicos.....	36
4.5.2.2. Organización.....	40
<b>4.6. Papel del docente.....</b>	<b>40</b>
<b>4.7. Estructuración de la propuesta.....</b>	<b>41</b>
<b>5. ANÁLISIS CRÍTICO.....</b>	<b>43</b>
<b>6. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.....</b>	<b>50</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>52</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>	
<b>1. Modelo de Salovey &amp; Mayer.....</b>	<b>10</b>
<b>2. Modelo organizacional de la empatía.....</b>	<b>18</b>
<b>3. Horario propuesto .....</b>	<b>35</b>
<b>ANEXOS</b>	
<b>Anexo I: Actividades .....</b>	<b>60</b>

1. Referencia de género. Las referencias contenidas en el presente documento al género masculino se entenderán referidas a su correspondiente femenino.

## RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como finalidad presentar la Empatía en la Educación Infantil desde contextos educativos no formales, mediante una revisión teórica de la Inteligencia Emocional y de la Empatía, de las características del desarrollo socioemocional de los niños de 3 a 6 años y de una propuesta de intervención. Está dirigido a los integrantes de las Colonias para niños en riesgo de exclusión social de la Granja-escuela Torrevirreina de Zaragoza), con características culturales, religiosas, educativas y sociales diversas. Se plantean doce sesiones de trabajo distribuidas a lo largo de las colonias, con objetivos, contenidos, metodología y evaluación. De esta manera, se pretende alcanzar el objetivo de este TFG, trabajando las competencias emocionales empáticas para que los niños adquieran recursos que les permitan mejorar las relaciones sociales y puedan comprender de una forma más positiva las emociones propias y las de los demás. Se incluye un análisis crítico de las posibilidades reales de la propuesta así como una valoración personal, que empodera la idea de que trabajar competencias emocionales y en concreto la empatía desde edades tempranas, es altamente beneficioso para los niños y en consecuencia, para docentes, familias y la sociedad en general.

**Palabras clave:** empatía, inteligencia emocional, educación emocional, educación infantil, familias, educación no formal.

## **ABSTRACT**

The purpose of this Final Degree Project is to present Empathy in Early Childhood Education from non-formal educational contexts, through a theoretical review of Emotional Intelligence and Empathy, of the characteristics of socio-emotional development of children aged 3 to 6 years and of an intervention proposal. It is aimed at members of the Colonies for children at risk of social exclusion of the Farm-school Torrevirreina de Zaragoza), with diverse cultural, religious, educational and social characteristics. There are twelve work sessions distributed throughout the colonies, with objectives, contents, methodology and evaluation. In this way, it is intended to achieve the objective of this TFG, working on empathic emotional competencies so that children acquire resources that allow them to improve social relationships and can understand their own and others' emotions in a more positive way. It includes a critical analysis of the real possibilities of the proposal as well as a personal assessment, which empowers the idea that working emotional skills and specifically empathy from an early age, is highly beneficial for children and, consequently, for teachers, families and society in general.

**Keywords:** Empathy, emotional intelligence, emotional education, early childhood education, families, non-formal education.

## **1. INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA**

Durante la última década, la educación emocional ha conquistado la mayoría de las aulas de educación infantil, haciéndose un hueco en programaciones y proyectos. En la educación no formal, donde llevo colaborando casi diez años, también se ha incluido pero con más cautela, debido al desconocimiento, a la poca implicación o a la complejidad que supone adaptar lo que funciona. Es fundamental que los niños, en diferentes contextos, puedan disfrutar de unas intervenciones educativas de calidad y hacerlo lleva implícita la incorporación de la educación emocional a las programaciones (Álvarez, Pérez, Suárez, 2008).

Conseguir un óptimo desarrollo de nuestras competencias emocionales, pasa por un irremediable entrenamiento en adquirir ciertas habilidades empáticas, con el fin de mejorar nuestras relaciones sociales y poder comprender de una forma más positiva, las emociones propias y las de los que nos rodean. Este fin no es sino educarnos para la vida, para la inteligencia y para la felicidad. Educar en la empatía es un buen camino hacia una sociedad cooperativa y altruista, desde el respeto, la solidaridad y el libre pensamiento (Moya, 2019).

Trabajar la empatía resulta necesario cuando la diversidad del aula provoca enfrentamientos continuos, conflictos emocionales e incluso rabietas y estados de ánimo negativos (Lantieri & Goleman, 2009). Saber cómo estoy, cómo me siento, cómo están mis compañeros, cómo se sienten y qué puedo hacer para acompañarles desde el respeto, son herramientas que podemos ofrecer a los niños para que de forma paulatina, sus competencias emocionales vayan creciendo y consolidando su personalidad (Bisquerra, 2006).

Si bien es cierto que durante el grado hemos hablado y trabajado de las competencias emocionales, me interesaba cómo trabajar más específicamente la empatía como competencia clave en la educación no formal donde yo colaboro. La amplia diversidad de los niños con los que trabajo, con culturas, religiones y educaciones tan diferentes, provoca un cóctel de emociones que muchas veces está a punto de explotar. Desencuentros, conflictos, diferentes formas de trabajar, de ser y de estar, hace que los niños de tres a seis años tengan enormes dificultades para organizar sus emociones y sobre todo, para comprender las propias y las de los demás. (De Andrés, 2005). Por este motivo, trabajar recursos y metodologías que supongan favorecer la adquisición de competencias empáticas, hará que los niños tengan un mejor bagaje

emocional en sus relaciones intrapersonales e interpersonales, mejorando sus estrategias socio-emocionales, su adaptación y rendimiento (Bisquerra, 2009).

Este TFG presenta una propuesta de intervención para favorecer la adquisición de competencias emocionales en general y empáticas más específicamente, con los niños de las colonias de la Granja-escuela Torrevirreina del programa Caixa Pro-infancia, por lo beneficioso que estimamos que puede resultar. Del mismo modo, podría dirigirse a cualquier población infantil, pues las actividades propuestas bien se podrían desempeñar en otros contextos con ninguna o con mínimas adaptaciones.

Como profesional y con la necesidad de aprender de forma constante nuevos recursos, metodologías o fundamentos teóricos innovadores, abarcar la empatía es un aspecto que ha supuesto la necesidad de formación, de lecturas reflexivas y de trabajo. Creo que nuestro papel como docentes es mucho más importante y tiene mucha más valía de la que nos otorgan, así que como dice Bisquerra (2006), es nuestra labor desarrollar las capacidades de los alumnos, así como compensar sus déficits en beneficio de su desarrollo integral y es una labor importante, responsable y beneficiosa.



## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Inteligencia emocional**

Conseguir un óptimo ritmo en el desarrollo humano es inherente al desarrollo de las emociones y de la cognición para una vida como la que tenemos (Salovey & Mayer, 1997). Pero este planteamiento no siempre fue así y diferentes autores han profundizado en sus investigaciones abriendo un gran abanico de posibilidades para el cambio del paradigma educativo que predominó durante el siglo XX y del que todavía quedan resquicios. Además de la formación e información intelectual, los niños necesitan de otro tipo de habilidades cognitivas emocionales y sociales para adaptarse de forma integral como ciudadanos del mundo (Lopes & Salovey, 2004; Mayer & Corb, 2000).

La educación emocional, tiene diferentes argumentos sólidos que la hacen imprescindible en los contextos educativos mediante los diferentes modelos de Inteligencia Emocional establecidos por algunos investigadores de estos constructos (Salovey & Mayer, 1997; Goleman, 1995; Bar-On, 1997). Este proceso educativo, continuo y permanente, que une emoción, pensamiento y acción, se considera clave en nuestra manera de afrontar la vida (Goleman, 1995).

Es en estos procesos emocionales cuando entran en juego diferentes componentes como la afectividad, las emociones y los sentimientos (Díaz-Aguado, Medrano, 1995). La afectividad está constituida por la vivencia y la expresión de los diferentes estados de ánimo del ser humano en su relación con las personas más próximas, pero también en la relación consigo mismo y con su entorno físico. Las emociones son estados de agitación o excitación fisiológica que aparecen en cada persona como respuesta a un estímulo (Del Río & Prat, 2015). Los sentimientos son las emociones pensadas y sentidas, que permanecen aún en ausencia del estímulo que las ha generado (Palacios, Marchesi & Coll, 1998).

#### **2.1.1. Conceptualización**

Fue Thorndike (1920) quien estableció el concepto de Inteligencia Social, como la habilidad de comprender y manejar a los hombres y mujeres cuya base principal era el sentido de la empatía, habilidad necesaria para vivir y sobrevivir en este mundo individualizado.

La educación emocional ha despertado un gran interés para diferentes investigadores, entre ellos Salovey & Mayer (1990), que consideran que las emociones requieren de la inteligencia y que ésta es educable a través de una intervención educativa que favorezca la comprensión de las emociones. Suscriben la importancia de los aspectos emocionales y sociales como facilitadores de una adaptación global de los ciudadanos a la constante evolución del mundo (Lopes & Salovey, 2004).

El desarrollo socioemocional del niño lleva inherentes una serie de disciplinas como el desarrollo afectivo, social, moral y sexual. Durante los procesos simultáneos de crecimiento, maduración, desarrollo y aprendizaje, los niños determinan en gran medida su evolución en el desarrollo socioemocional (Bridges, 1932).

Gardner (1993), acuñó el término de Inteligencia Emocional como contrapunto al paradigma que defendía la creencia de una única inteligencia, presentando ocho tipos diferentes de inteligencia que el individuo desarrollará en función de sus necesidades, sus inquietudes, sus características o sus capacidades. Además, establece que en mayor o menor medida, todas las inteligencias se utilizan en nuestro quehacer diario, en nuestro estar y en nuestro ser.

Para Ruiz, Salguero, Cabello, Extremera, Palomera & Fernández (2013), la Inteligencia Emocional conforma habilidades para utilizar de forma adecuada nuestras emociones, permitiendo adaptarnos al entorno de la forma más adecuada. Para López (2005), Lantieri (2009) o Bisquerra (2006), la educación emocional es un proceso educativo que intenta incrementar el desarrollo emocional combinándolo con el desarrollo cognitivo, con el objetivo de aumentar el bienestar social y personal.

Goleman (1995), se encargó de proyectar socialmente las ideas de Salovey & Mayer y añadiendo las suyas propias, estableció que la Inteligencia Emocional hace referencia a diferentes habilidades como el autocontrol, el entusiasmo, la empatía, la perseverancia y la capacidad para motivarse a sí mismo, que pueden estar configuradas en nuestra carga genética o son susceptibles de aprenderse y perfeccionarse a lo largo de la vida.

A partir de aquí y considerándose una innovación educativa, se comenzó a entender que: conocer, reconocer y gestionar nuestras propias emociones, nos ayuda a conseguir un correcto desarrollo integral, un ajustado autoconcepto y por consiguiente una positiva autoestima

(Goleman, 1995). Estas capacidades aumentan la calidad en las posibilidades de relación, de reflexión, de superación, de motivación, de ayuda a los demás y de empatía. En definitiva, de gestión de nuestra propia vida a través de la inteligencia emocional, de la forma más positiva posible (Lacalle, 2009, p.14).

Según López (2003) todos los aspectos de la inteligencia emocional son educables, por lo que es necesario fomentar el entrenamiento para adquirir las competencias emocionales básicas como el autoconocimiento, la autoestima, las habilidades socio-emocionales, las habilidades para la vida, la empatía, etc. En definitiva, un buen manejo de las competencias emocionales básicas, permitirá un enriquecimiento de nuestra personalidad, que a estas edades tempranas, está en pleno desarrollo. Para ello, Gómez, Galiana & León (2000), establecieron unos principios básicos para obtener una Inteligencia Emocional adecuada:

- Autoconocimiento: capacidad de conocerse a sí mismo, con los puntos débiles y fuertes.
- Autocontrol: capacidad para no perder la calma, controlando impulsos sin perder los nervios.
- Automotivación: capacidad para realizar actos por sí mismo sin necesidad del empuje de otros.
- Empatía: capacidad para ponerse en el lugar de otro, comprendiendo la situación desde otra perspectiva.
- Habilidades sociales: capacidad para relacionarse con los demás, mediante la comunicación eficaz y eficiente.
- Asertividad: capacidad para defender ideas propias diferentes a las de los demás, sin herir o menospreciar, sin enfrentamientos y aceptando las críticas constructivas.
- Proactividad: capacidad para tomar la iniciativa por sí mismo ante oportunidades o problemas de forma responsable.
- Creatividad: capacidad para observar el mundo desde otra perspectiva, de manera divergente.

Con los autores anteriores de referencia, podemos resumir que todos los contextos formales o no formales que conforman el espectro educativo de los niños, han de ser utilizados para el beneficio de los mismos favoreciendo la adquisición de los principios expuestos mediante

la educación emocional en las aulas. Si consideramos que nuestra estabilidad emocional depende de los diferentes factores que nos rodean, una desarrollada Inteligencia Emocional, proporcionará ventajas sustanciales para todos: para los propios niños, para sus familias, para sus escuelas, para sus educadores, para sus iguales y para la sociedad. Mediante la educación emocional, cada una de las experiencias personales se convierte en fuentes de aprendizaje continuo que, bien gestionadas, proporcionarán recursos que nos acompañarán toda la vida.

### **2.1.2. Modelos de Inteligencia Emocional**

En la última década, la Inteligencia Emocional se ha convertido en parte esencial de los ámbitos educativos (Bisquerra, 2009). A raíz del impulso mediático protagonizado por Goleman (1995) con su libro *“Emotional Intelligence”*, muchos investigadores buscaron en la Inteligencia Emocional una explicación para los males de la sociedad, respecto a las bondades y limitaciones que ofrecía en diferentes ámbitos, no sólo educativos, sino sanitarios o administrativos entre otros (Extremera, 2003).

En la actualidad podemos encontrar literatura que revisa los principales modelos sobre Inteligencia Emocional, clasificándolos en modelos de habilidades, modelos mixtos y otros modelos que complementan a los anteriores (Gómez et al., 2000). Los modelos de habilidad (Salovey & Mayer, 1997), incluyen la existencia de habilidades cognitivas de los lóbulos prefrontales del neocórtex para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones de manera inteligente a partir de los valores éticos y normas sociales. Los modelos mixtos (Goleman, 1995; Bar-On, 1997), incluyen rasgos de la personalidad como la motivación, la tolerancia a la frustración, la ansiedad, la asertividad la confianza y la persistencia. Otros modelos (Cooper & Sawaf, 1997; Rovira, 1998; Vallés y Vallés, 1999; Bonano, 2011), mezclan y complementan las propuestas anteriores, pero no son los más utilizados en educación, debido a que están más orientados al ámbito empresarial, introducen factores externos o no tienen el nivel de concreción necesario (González y Giménez, 2010). Propuestas como la de Salovey & Mayer en 1997, Bar-On también en 1987 o Bisquerra más actual en 2009, son algunos de los ejemplos aceptados por los expertos como herramientas fiables para evaluar la Inteligencia Emocional (González et al., 2010).

### 2.1.2.1. Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997)

Mayer y Salovey establecen un modelo que, aunque empíricamente es el más aceptado, en el campo educativo español, es el más desconocido (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005). Presentaron en 1995 un modelo de habilidad que llevaba el nombre de *Trait Meta-Mood Scale (TMMS)*, con 48 ítems que evalúan tres aspectos de la Inteligencia Emocional Intrapersonal; los sentimientos, la claridad de los sentimientos y la reparación emocional.

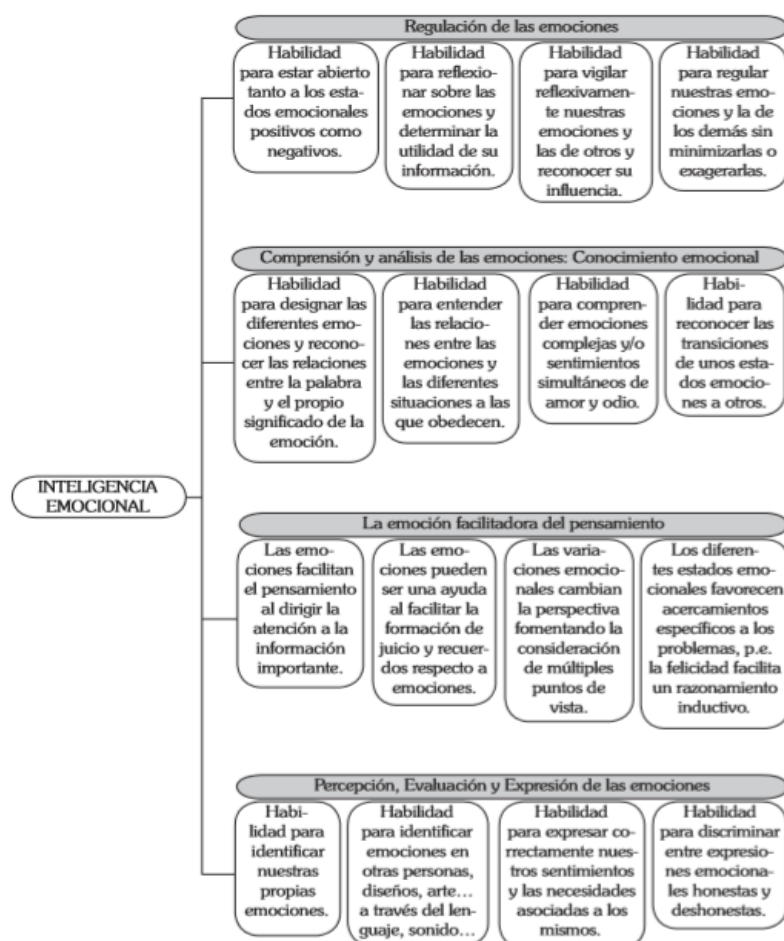
En 1997 presentaron una revisión de su modelo donde enumeraban las diferentes habilidades emocionales que engloban desde los procesos psicológicos básicos como la percepción, a otros más complejos como la regulación de estados afectivos. Mediante este modelo, se pueden calificar las destrezas con las que somos conscientes de nuestras propias emociones y de nuestra capacidad para regularlas (Mayer & Salovey, 1997):

- La percepción emocional: definida como la habilidad para identificar los sentimientos propios así como los de aquellos que te rodean. En este proceso es necesario identificar señales emocionales de la expresión facial, el tono de voz y los movimientos corporales. También, la identificación de los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas de las propias emociones así como comprobar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás.
- La facilitación o asimilación emocional: es la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando solucionamos problemas o razonamos. Se centra en la afectación de las emociones y nuestra toma de decisiones al propio sistema cognitivo así como la focalización en lo que es realmente importante dentro de nuestros procesos cognitivos básicos. Los puntos de vista cambian mejorando nuestro pensamiento creativo en función de los estados emocionales.
- La comprensión emocional: implica la habilidad de conocer, discriminar, etiquetar y reconocer las emociones y los sentimientos. Además implica una necesidad de anticipación o retrospección para conocer las causas que determinan un estado anímico y las futuras consecuencias de nuestro comportamiento y acción.
- La regulación emocional: es la habilidad más compleja de la Inteligencia Emocional, ya que incluye la capacidad de abrirse a los sentimientos positivos y negativos y reflexionar sobre los mismos aprovechando o descartando la

información según su utilidad. Abarca la habilidad de regular las emociones propias y ajenas, intensificando las positivas y controlando las negativas así como nuestro mundo intrapersonal e interpersonal, es decir, de nuestras emociones y las de los demás, mediante estrategias de regulación emocional. La regulación emocional alcanzará procesos de alta complejidad cuando sea consciente, logrando un crecimiento emocional e intelectual.

Salovey & Mayer (2000) establecieron una serie de capacidades internas de las personas que han de potenciarse en base a la mejora continua que ofrece la práctica de las mismas y que vienen reflejadas en el esquema siguiente.

**Figura 1:** Modelo de E.I. de Mayer y Salovey, (1997).



#### 2.1.2.2. Modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On (1997)

La definición de Bar-On de Inteligencia Emocional es sencilla pero precisa, ya que establece que es la capacidad para entender nuestras emociones de manera que trabajen para nosotros y no en contra, con la finalidad de ayudarnos a ser más eficaces y a tener éxito en diferentes áreas de la vida.

Bar-On (1997) presenta un modelo mixto que engloba cinco grandes componentes sociales y emocionales, mediante la utilización de quince escalas, mediante una herramienta psicométrica llamada EQ-i. Estos cinco constructos conciernen competencias intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado anímico general:

- Percepción de uno mismo: engloba el autoconcepto (la capacidad de respetarse a sí mismo con tus fortalezas y debilidades), la autoconciencia emocional (reconocimiento y comprensión de las emociones) y la autorrealización (disposición para mejorar voluntariamente y perseguir objetivos significativos y relevantes para uno mismo).
- Expresión de uno mismo: formado a su vez por la asertividad (implica la comunicación de sentimientos, creencias y pensamientos así como defender los derechos y valores de manera constructiva), la expresión emocional (expresar los sentimientos con lenguaje verbal o no verbal de forma abierta) y la independencia (para no ser emocionalmente dependiente de otros, comportándonos de forma libre y autónoma).
- Componente Interpersonal: incluye la Empatía (reconocer, comprender y apreciar los sentimientos de los demás de manera respetuosa), las relaciones interpersonales (conservar y desarrollar relaciones satisfactorias con otras personas mediante la confianza y la compasión), la responsabilidad social (contribuir con la sociedad y con grupos sociales buscando el bienestar común).
- Toma de decisiones: engloba la resolución de problemas (encontrar soluciones en situaciones que implican emociones y conocer cómo inciden las mismas en la toma de decisiones), contrastar la realidad (preservar la objetividad sin dejar que las emociones alteren nuestra percepción de las cosas), control del impulso (resistir a una tentación de actuar evitando decisiones equivocadas).
- Manejo del estrés: incluye la flexibilidad (adaptación de las emociones, pensamientos y comportamientos ante ideas o circunstancias impredecibles), la

tolerancia al estrés (enfrentarse a situaciones complejas pensando que es posible influir en ellas), optimismo (mantener una actitud y perspectiva positiva en la vida, manteniendo la esperanza a pesar de las dificultades).

Este modelo de Ba-On, incluye los conceptos de optimismo, flexibilidad y contraste de la realidad, que otros modelos minimizan y que resultan de relevancia importante dentro de la Inteligencia Emocional. Hacen referencia al constructo de Inteligencia emocional y social, en función de las competencias sociales que se deben tener para un mejor manejo de las circunstancias de la vida (García et al., 2010).

#### *2.1.2.3. Modelo de Inteligencia Emocional de Bisquerra (2009)*

Bisquerra y López (2012, p.26), determinan que las competencias emocionales son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”.

El modelo que propone Bisquerra (2009), realiza una distribución de estas competencias emocionales en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar.

- Conciencia emocional: La conciencia emocional es el primer escalón necesario para procesar las otras competencias emocionales. Se trata de la capacidad para tomar conciencia sobre las emociones propias y las de los demás así como del clima emocional de un contexto determinado. En esta competencia se desarrollan también la toma de conciencia de las propias emociones (percibir e identificar los propios sentimientos); dar nombre a las emociones (utilizar un vocablo adecuado dentro del contexto cultural); comprensión de las emociones de los demás (reconocimiento de las emociones de otras personas y la capacidad de empatizar con ellas. Se utiliza la comunicación verbal y no verbal como códigos comunicativos consensuados culturalmente); tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento (estado emocional que manifiesta un comportamiento y por lo tanto una emoción).
- Regulación emocional: es la habilidad que consiste en el manejo de las emociones de manera adecuada. Supone tomar conciencia de la triple relación entre emoción, cognición y comportamiento, mediante estrategias de afrontamiento para poder producir emociones positivas. Esta competencia está conformada por la expresión



emocional apropiada (capacidad para expresar las emociones de forma adecuada así como la consciencia acerca del impacto que puede tener la propia expresión y comportamiento en otras personas); regulación de emociones y sentimientos (regulación emocional de los sentimientos y emociones, mediante la regulación de la impulsividad, de la tolerancia a la frustración o de la perseverancia en el logro de objetivos a pesar de las dificultades); habilidades de afrontamiento (para afrontar retos y situaciones de conflicto así como las emociones que generan mediante estrategias de autorregulación); competencia para autogenerar emociones positivas (capacidad de autogenerar y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas y disfrutar de la vida, buscando el propio bienestar y una mayor calidad de vida).

- Autonomía emocional: concepto que incluye características y elementos acerca de la autogestión personal, la actitud ante la vida, la responsabilidad, la capacidad de crítica, la capacidad para buscar recursos o la autoeficacia emocional. Incluye las siguientes microcompetencias: autoestima (tener una imagen positiva de sí mismo manteniendo buenas relaciones consigo mismo); automotivación (automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades que le den sentido a la vida, a nivel personal, social, profesional, etc.); autoeficacia emocional (percepción de que se es capaz en el ámbito personal y social, estando en condiciones de regular y cambiar las propias emociones para hacerlas más efectivas en un contexto determinado); responsabilidad (capacidad para responder de los propios actos, implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos, asumir las tomas de decisiones, etc.); actitud positiva (capacidad para decidir adoptar una actitud positiva ante la vida, a pesar de que encuentre motivos para que la actitud sea negativa. Esta actitud positiva repercute en la intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo); análisis crítico de normas sociales (capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de mass-media, relativos a normas sociales y comportamientos personales); resiliencia (capacidad de enfrentarse de forma exitosa a condiciones de vida adversas).
- Competencia social: es la capacidad para mantener buenas relaciones con los demás, mediante el dominio de habilidades sociales básicas como la comunicación, el respeto, la asertividad, etc. Dentro de las competencias sociales nos encontramos lo siguiente: dominar las habilidades sociales básicas (escuchar es la primera habilidad social para después poder saludar, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas,

guardar turno, etc.); respeto por los demás (es la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales, valorando los derechos de todas las personas); practicar la comunicación receptiva (capacidad para atender a los demás y recibir los mensajes con precisión en la comunicación verbal y no verbal); compartir emociones (si las emociones son profundas pueden surgir dificultades para compartirlas, que requerirán del individuo una madurez, sinceridad expresiva, reciprocidad o simetría en la relación); comportamiento prosocial y cooperación (capacidad de realizar acciones a favor de otros sin que estos lo hayan solicitado); asertividad (mantenerse en equilibrio entre la agresividad y la pasividad en los comportamientos, haciendo frente a la presión diciendo, manteniendo y aceptando el “no”); prevención y solución de conflictos (capacidad para identificar, anticiparse o afrontar conflictos, evaluar riesgos, afrontarlos de forma positiva y constructiva, con capacidad de negociación y mediación); capacidad para gestionar situaciones emocionales (habilidad para reconducir situaciones emocionales mediante estrategias de regulación emocional propia y para los demás).

- Competencias para la vida y el bienestar: son la capacidad de afrontar los desafíos de la vida (personales, sociales, profesionales, familiares, etc.) de la forma más positiva posible mediante la adopción de comportamientos adecuados y responsables, de manera que nos permitan organizar nuestra vida de forma equilibrada y sana. Se incluyen las siguientes microcompetencias: fijar objetivos adaptativos (capacidad de establecer objetivos realistas positivos a corto o largo plazo); toma de decisiones (asumir la responsabilidad de las propias decisiones, tomadas sin dilación en diferentes situaciones de la vida); buscar ayuda y recursos (capacidad de identificar la necesidad de asistencia así como de los recursos disponibles); bienestar emocional (capacidad para gozar de forma consciente del bienestar y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa, contribuyendo de esta manera al bienestar de la comunidad más próxima); fluir (capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social).

Bisquerra (2019), utiliza la palabra *Zeitgeist* para referirse a las características de un momento dado de la revolución emocional que está apareciendo a nivel mundial. Desde las publicaciones de Goleman (1995), se han realizado numerosos estudios y publicaciones referidos a la Inteligencia Emocional, han surgido organismos especializados en el tema, la neurociencia

se ha hecho eco de los estudios del cerebro emocional y se ha aplicado el constructo de Inteligencia Emocional en la educación a través de la educación emocional entre otros aspectos. Todo ello ha contribuido a la construcción de una revolución cultural, intelectual y emocional que ha permitido instaurar la Inteligencia Emocional dentro del vocabulario habitual entre docentes, investigadores y psicólogos (Bisquerra, 2019). Este modelo de Bisquerra, aúna diferentes aspectos positivos de otros modelos, más depurados y que permanecen en constante evolución en cuanto a avances y novedades dentro de la Inteligencia Emocional. Por ello, nos ha parecido oportuno incluir las características del mismo en nuestra propuesta de intervención.

## **2.2. Empatía**

La empatía se considera un elemento de la conducta prosocial y altruista (Bascón, 2011). Basado en lo que otros sienten y piensan, es una competencia que permite comprender lo que ocurre en las demás personas, para poder acompañarlas y ayudarlas de la forma más positiva posible, creando interrelaciones dentro de un grupo determinado (Del Río et al., 2015). La empatía es la base de las habilidades sociales y punto de partida para el desarrollo de las demás y la sociedad necesita entender y transmitir esa comprensión, debido a la adaptación social eficaz que proporciona (Bascón, 2011).

Cuando nos ponemos en el lugar del otro, nuestra conducta genera emociones positivas, lo que provoca un contagio emocional que nos permite comprender de mejor manera la situación que está sufriendo la otra persona. Esta posición, lleva implícitas la percepción y la comprensión de las emociones propias y las de los demás (Zaccagnini, 2004). Siguiendo este razonamiento, en este estudio consideramos que la empatía es un predictor de las emociones positivas debido a través del proceso subyacente de conducta prosocial, las personas generan emociones positivas (Acosta & Llorens, 2014).

Los beneficios de la empatía se reflejan en todos los participantes del proceso social, dentro de las interrelaciones personales y en aquellos involucrados en la comunicación. Las personas empáticas se adaptan a las señales sociales que indican lo que otros necesitan, desde las perspectivas de cada uno, pudiendo tomar decisiones que benefician a ambos, favoreciendo actitudes democráticas y sin juicios (Guilera, 2006).

Desde la perspectiva inequívoca de que la Educación Emocional ha de estar presente en todas sus facetas en la Educación Infantil, esta propuesta de intervención se centrará en la

empatía de forma más específica, por lo que vamos a realizar un recorrido por la conceptualización, la fundamentación teórica que podemos encontrar al respecto, así como de la clasificación establecida para los diferentes tipos de la misma.

### ***2.2.1. Conceptualización y tipos***

Los orígenes del término se remontan a Aristóteles y a otros pensadores como Rousseau o Leibniz, que señalaban que la empatía (del griego ἐμπαθής, «emocionado») es la capacidad de percibir, compartir y comprender lo que otro puede sentir, preocupándose por experiencias ajenas.

Para Lipps (1903), la empatía se produce por la imitación interna del sujeto a través de una proyección de él mismo en el otro. Titchener (1909), amplía la acepción mostrando la doble función de la empatía tanto en el ámbito social como en la perspectiva.

Desde finales de los años 60, se valora más el aspecto afectivo dejando a un lado el cognitivo, definiéndose como un afecto compartido o sentimiento vicario (Dymond, 1949). Se introduce el “role taking”, constructo prototípicamente social-cognitivo que engloba diferentes capacidades y habilidades (relacionar dos o más elementos a la vez, comprender el punto de vista de otros y el propio, diferenciar varios puntos de vista y saber evaluarlos, inferir las características de los sujetos y controlar el propio punto de vista a la hora de emitir juicios de los demás) (Higgins, 1981; Selman, 1983).

Davis (1980,1983), distingue entre los componentes instintivos e intelectuales de la empatía, es decir, entre los afectivos y los cognitivos, pudiendo llevar a conductas positivas como la compasión y el altruismo o a conductas negativas como la angustia y la aversión. Smith (1759) ya hacía una separación entre la simpatía (empatía) como una reacción emocional involuntaria ante las experiencias de los demás y por otro lado, en la habilidad de reconocer esas emociones de otros como experiencia vicaria o compartida.

Este enfoque de Davis (1980,1983), es el que mayor aceptación ha tenido en el mundo académico, ya que integra los diferentes conceptos existentes, mostrando que la empatía engloba una naturaleza cognitiva enlazada con lo emocional, entendiendo por tanto que ambas posiciones son dos caras de la misma moneda, debiendo evaluar lo instintivo y lo cognitivo como partes inherentes del mismo proceso.

Según Molina (2012), la empatía consiste en conectar emocionalmente con los demás para ser capaces de sentir lo que ellos sienten. Con el entrenamiento de esta habilidad, resulta más fácil comprender los motivos de los estados de ánimo de otras personas, respetando sus razonamientos, mediante el entrenamiento de las relaciones interpersonales (comunicación y cooperación) y la resolución de conflictos mediante estrategias entre otros (López 2003).

La mayoría de estos autores se sitúan en una visión integradora de la empatía ya que adoptan la idea de que tiene en cuenta tanto aspectos cognitivos como afectivos. Esta definición multidimensional de la empatía (Davis, 1980), marcará un punto de inflexión en la historia del desarrollo del constructo. Eisenberg & Strayer, (1987) establecen la distinción formal entre la adopción de perspectiva perceptual, cognitiva, y afectiva en la perspectiva cognitiva del otro. Esto sitúa la empatía muy próxima al constructo de teoría de la mente definido por Gallagher & Frith (2003) como la capacidad de explicar y predecir el comportamiento de uno mismo y el de los demás, asignándoles estados mentales independientes.

Un aporte innovador viene desde las neurociencias a través de las neuronas espejo. Estas neuronas cerebrales tienen como finalidad el reconocimiento y la comprensión de acciones y expresiones gestuales de los demás, de manera que las respuestas se dirijan hacia conductas empáticas y relaciones interpersonales basadas en las intenciones, emociones, necesidades y afectos de los otros (Rizzolatti & Singaglia, 2006). Está demostrado que las personas empáticas presentan una mayor actividad de las neuronas espejo (Herrero & Bernal, 2010), debido a la implicación de las mismas en los procesos de aprendizaje por imitación, provocando reacciones similares al otro.

Moya (2019), insiste en que a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje es donde hay que incidir en educar la empatía, porque cuanto más empatía tiene una persona, menos utiliza la violencia como forma de resolver los conflictos. Está demostrado que las áreas cerebrales que actúan sobre ambas actitudes (violencia y empatía), se solapan en gran medida, por lo que una puede inhibir a la otra.

#### *2.2.1.1. Modelo integrador de Davis (1980)*

Desde el punto de vista integrador de Davis (1980), establece la empatía como un constructo multidimensional compuesto de cuatro aspectos diferentes aunque relacionados entre sí. Davis propuso el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI), siendo una de las medidas de

informe más utilizadas para evaluar la empatía (Mestre, Frías & Samper, 2004), que contiene los siguientes constructos:

- Dentro de la dimensión cognitiva:

- Fantasía: se refiere a la tendencia a identificarse con personajes de ficción, la capacidad imaginativa del individuo.

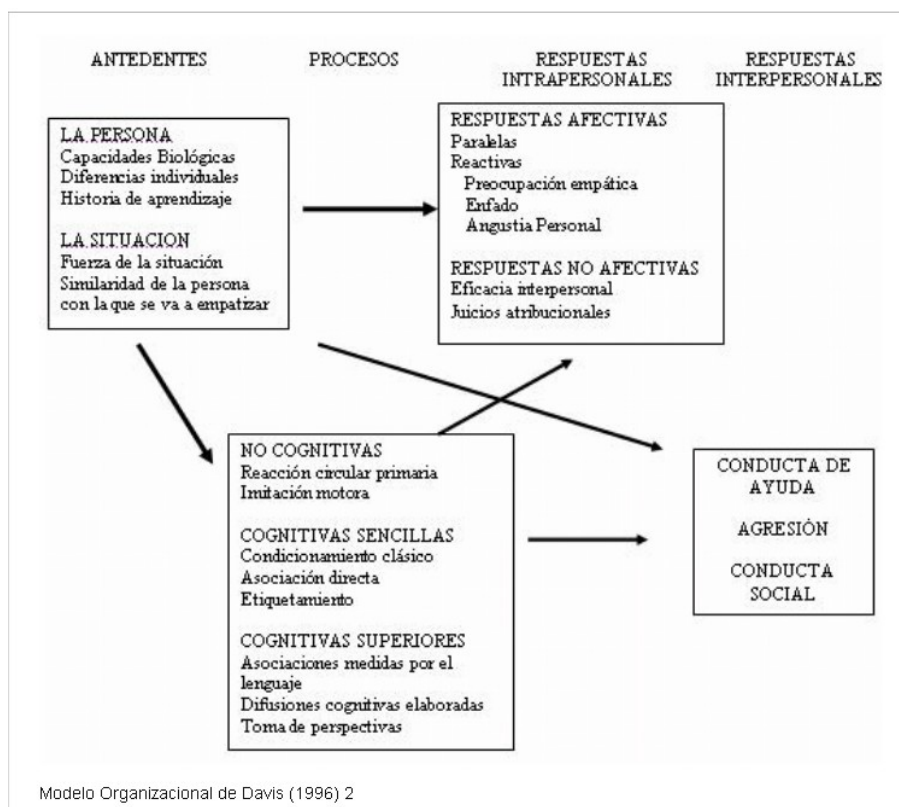
- Adopción de perspectivas: se refiere a la adopción de perspectiva cognitiva.

- Dentro de la dimensión afectiva:

- Angustia empática: se refiere a la disposición de experimentar preocupación o compasión por otros.

- Aflicción personal: se refiere a la ansiedad que se experimenta al observar un suceso desagradable en otro.

Figura 2. Modelo organizacional de Davis (1996).



En la figura anterior, aparecen las diferentes relaciones que Davis (1980) estableció en función de las competencias emocionales que condicionaban las diferentes conductas. Según la aplicación del modelo de Davis (1980) a través del IRI, se entiende que la empatía es una variable que puede relacionarse con diferencias individuales de cada individuo, tales como la personalidad y las diferencias de género. Además, según el propio Davis (1996) en revisión de su modelo, extrajo como conclusión que en ocasiones y debido a estas variables mencionadas con

anterioridad, pueden hacer que los resultados no sean comparables y favorecen la ambigüedad e incluso la contradicción. Aún así, los resultados que se han obtenido mediante evaluaciones realizadas con este modelo, indican la validez del mismo respecto a los diferentes componentes de la empatía (Mestre, Frías & Samper, 2004).

### **2.2.2. Empatía en la etapa infantil**

Si nos centramos en la educación infantil, la empatía es un paso más en el desarrollo emocional y moral de los niños. Esta comprensión se forma ya en los bebés desde el momento en que imitan llorando o haciendo gestos a otro bebé que llora dentro de la llamada empatía global (Taboada y Rivas, 2004; Fuentes y López, 2013; Moya 2014,2019), o se entristecen si su madre está deprimida (Martínez, 2005). Estos ejemplos demuestran que la empatía muestra sus mecanismos desde edades muy tempranas.

Para que la empatía se pueda desarrollar plenamente en los niños, es necesario que éstos se reconozcan (autorreconocimiento), tengan consciencia de sí mismos como individuos diferentes (autoconsciencia) y sean conscientes de que ellos también tienen emociones (emociones autoconscientes) (Bisquerra, 2019). La adquisición de estas habilidades en torno a los dos años, da lugar a una mejor y mayor comprensión de las emociones propias y de los demás, facilitando el desarrollo de la empatía y poder responder de forma adecuada a las emociones de otros seres humanos (Taboada y Rivas, 2004).

La empatía parte de una base biológica, del vínculo entre niños o las personas que los cuidan, pero también parte de la existencia de un razonamiento moral y de habilidades de comunicación (Hoffman, 1987). Según el mismo autor, la empatía depende en gran medida del desarrollo cognitivo y del nivel de comprensión de los sentimientos de los demás, para determinar en qué grado los niños son capaces de percibir el punto de vista de otras personas. Este autor divide este proceso en cuatro niveles:

- Empatía global: durante el primer año, el bebé no distingue entre el “yo” y el “otro”, por lo que aunque muestre una conducta empática llorando cuando otro lo hace, no sabrá si el dolor lo está sufriendo el otro o él mismo.
- Empatía egocéntrica: a partir del año, el niño es completamente consciente de la existencia de otros individuos diferentes a él. Su empatía es diferente al estadio

anterior, pues entenderá que otro niño llora no tiene por qué afectarle a él. De esta manera aparecen las primeras conductas prosociales de consuelo.

- Empatía con los sentimientos de los demás: de los dos años en adelante, los niños van entendiendo cada vez más los sentimientos de los demás, discriminan las emociones básicas y la capacidad de interpretación y de imaginación del juego simbólico les ayuda a su comprensión.
- Empatía con la desgracia general de los demás: este estadio, desde los seis u ocho años hasta el final de la niñez en torno a los once, va evolucionando considerablemente, hasta el punto de sentir empatía sin la necesidad de conocer a la persona o tenerla cerca para empatizar con su dolor o alegría.

Estas etapas de la empatía, vienen determinadas por la observación, mediatización y la imitación de conductas de las personas que rodean a los niños, en especial familias y docentes (Martínez, 2005). El ambiente donde se desarrolle un niño va a favorecer o no, la superación de los diferentes estadios de la empatía.

Garaigordobil y García de Galdeano, (2006), destacan conexiones entre comportamientos empáticos como las habilidades sociales positivas y aspectos de la personalidad como es el autoconcepto. Mediante el proceso de socialización, iniciado con el nacimiento y a través del desarrollo motor y mental, se van adquiriendo habilidades sociales, por lo que resulta fundamental este entrenamiento para el desarrollo social y emocional del niño (Papalia, Wendkos Olds & Feldman, 2001).

En torno a los 3 años, el crecimiento del niño propicia un afianzamiento de los vínculos fraternos (Griffa & Moreno, 2005) y en esta etapa es donde el juego se alza como clave para la socialización mediante el juego simbólico que le permite una relación con el exterior y abandonar paulatinamente su egocentrismo.

De los tres a los cinco años, el niño tiene vivencias que le ayudan a organizar su mundo social, así como las reglas sociales que se establecen. Pasa del juego paralelo al juego cooperativo e interactivo con sus compañeros, permitiendo que el niño se perciba como parte de un grupo y adquiriendo así la competencia social. Además, este juego le posibilita actuaciones en



las que resolver conflictos con pares o con niños desconocidos, desarrollando nuevas habilidades sociales, particularmente la empatía (Wellman, 1990).

### ***2.2.3. Cómo trabajar la empatía: programas y recursos***

Moya (2014), dice que la empatía es el resultado de factores biológicos y ambientales que están en constante cambio, lo que se traduce en la capacidad de modificación y potencialización que tienen en el transcurso de la vida de una persona. Los factores ambientales como la educación recibida, las experiencias vividas o en el entorno social del sujeto, junto con los factores biológicos son los que modulan el cerebro de las personas empáticas. Si todos estos factores son moldeables a lo largo de la vida, se torna imprescindible su entrenamiento y manejo (Moya, 2014).

Se recomienda para trabajar la empatía tres aspectos fundamentales (Davis, 1980): validar las emociones difíciles de los niños, ser unos buenos modelos de empatía y proporcionar oportunidades para practicar la empatía. Cuando hablamos de que se validen las emociones más difíciles de los niños, es permitir que sientan algunas emociones como el enfado o la frustración, sin apresurarnos a modificarles esa emoción complicada para ellos, con el fin de que poco a poco aprendan a manejarlas y a reconocerlas en los demás. Referirnos a los modelos de empatía es necesario en estos procesos ya que cuanto más empáticos seamos los maestros, mejores referencias conductuales van a tener los niños ante situaciones similares a nuestra respuesta. En cuanto a proporcionar oportunidades para la práctica de la empatía, la repetición favorece que se integren los procesos en la personalidad, por lo que mediante reuniones con los niños podemos proponer que se escuchen y respeten las ideas de los demás, así como que poco a poco vayan identificando las presiones sociales y los prejuicios para que su capacidad de expresar emociones no se bloquee (Davis, 1980).

Diferentes programas y recursos se han creado en la última década, para promover la adquisición de éstas competencias emocionales empáticas, como medidas de protección de bienestar personal y social (Ortiz, 2017). Esta capacidad empática, depende de la perspectiva con la que se mire, puede estar más relacionada con la conducta de ayuda al otro, con el vínculo hacia la figura materna, con la situación concreta donde se dé el comportamiento empático, con la edad de los niños, con la naturaleza de una emoción, etc. Para cada una de estas situaciones, la forma de trabajar será diferente, pero todas tendrán un proceso de modelado de por medio, la comprensión del significado de determinadas claves no verbales así como la identificación de la

situación y de los sentimientos y percepciones que se estén recibiendo (Ortiz, Apodaka, Etxeberria, et al. 1993).

Siguiendo con las aportaciones de Ortiz (2017), establece que la escucha activa empática es otra forma de abordar la empatía en las aulas. Mediante este tipo de escucha activa, oímos sin prejuicios, poniéndonos en el papel de quien habla, apoyando y aprendiendo y con la intención de comprender sus sentimientos. A través de la escucha empática se interpreta el mensaje del emisor tanto emocional como intelectualmente. Para ser un oyente empático, debemos poner en práctica los siguientes elementos:

- Prestar atención con una disposición física y mental al emisor.
- Mente abierta, evitando suposiciones, prejuicios y preocupaciones.
- No juzgar ni descalificar a la persona que nos habla.
- Atención al lenguaje verbal y no verbal del emisor.
- Imitar gestos y expresiones faciales.
- Permanecer cordiales intentando entender sus puntos de vista

Programas como los propuestos por Elías e Ibarrola (2002), han resultado eficaces en el adiestramiento para el adecuado manejo de empatía, competencia que influye, tanto en el rendimiento académico como en las relaciones sociales que los niños establecen con sus pares y con los adultos a su alrededor. Proponen los siguientes objetivos para el entrenamiento de competencias emocionales empáticas, que ha de permitir que los niños sean capaces de:

- Darse cuenta cuando no tienen buen ánimo.
- Disfrutar el logro de pequeñas metas.
- Ser conscientes de que la violencia no es una solución ni puede enojarles.
- Usar el humor como alternativa positiva en situaciones incómodas.
- Buscar ayuda cuando sus recursos no son suficientes.

Los mismos autores contemplan una serie de consideraciones acerca de cómo desarrollar la práctica docente de la educación de la inteligencia emocional:

- Los contenidos de las actividades, la profundización con la que se abordan y el diseño, dependerán y variarán en función de los destinatarios.

- Estos diseños deben contemplar el enfrentamiento a situaciones perturbadoras así como el manejo adecuado de situaciones cotidianas.
- Las actividades tendrán objetivos bien definidos, formando parte del currículo formal o extracurricular.
- Todos los escenarios escolares y otros contextos de educación no formal, son propicios para el desarrollo de la educación emocional.
- Es importante vincular a las familias en los proyectos, para que sean partícipes y se produzcan sinergias que beneficien a toda la comunidad.

Además, consideran que todos los diseños de programas de educación emocional, deben tener un carácter vivencial y experimental y debe contemplar contenidos como:

- Ideas previas acerca de educación y desarrollo.
- Conocimientos acerca de la inteligencia humana así como la relación entre cognición y emoción.
- La inteligencia emocional y sus dimensiones.
- La evaluación de las anteriores.
- Características psicológicas de los niños a los que se dirige la propuesta.
- Estrategias y recursos para la educación emocional.

Según Martín (1992), una de las mejores técnicas para facilitar la adquisición de competencias emocionales como la perspectiva social, el role-taking o la empatía, es el role-playing. Los alumnos trabajan aspectos como las relaciones interpersonales, las motivaciones racionales y emocionales, se exploran sentimientos, actitudes y valores y además se sienten forzados a descubrir y aceptar el rol que adoptan otros compañeros.

Mary Gordon creó el programa “*Roots of Empathy*” en Canadá en 1996. Desde entonces, investiga acerca de cómo favorecer la empatía en niños y adolescentes de los 3 a los 13 años. Considera que los niños no pueden aprender qué es la bondad sin antes haberla experimentado, por lo que propone actividades para profundizar en un vocabulario emocional y mejorar sus prácticas empáticas. De esta manera, aprenden a identificar emociones, a reflexionar sobre sus sentimientos, asumen nuevas perspectivas y entienden los pensamientos y sentimientos de otros. Este programa ha sido llevado a cabo por 450.000 estudiantes en América del Norte, teniendo como consecuencia la reducción de la agresión infantil y aumentando el buen comportamiento de los alumnos, lo que avala su eficacia. En medios digitales podemos encontrar este programa, de

nombre “Empathy ToolkitBook”, con variados recursos para niños con edades de infantil y primaria.

El programa AULAS FELICES, es el primer programa de Psicología Positiva en lengua castellana, donde se aúnan aprendizajes y bienestar y teniendo como ejes principales la atención plena y las fortalezas personales (Arguís, Bolsas, Hernández, Salvador, 2012), establece que la escucha activa empática es otra forma de abordar la empatía en las aulas.). El objetivo general del programa es educar las emociones en educación infantil, aumentar la felicidad del alumnado, profesorado y familias y el objetivo de la intervención es prevenir las reacciones violentas del alumnado, mediante un enfoque global y aplicaciones flexibles.

Se pueden considerar cuatro niveles de aplicación de este Programa:

- Nivel 1: el aula, ya que el programa puede servir como punto de referencia para el profesor en su trabajo diario, con diferentes posibilidades de intervención.
- Nivel 2: los Equipos de Ciclo o los Departamentos, considerados núcleos de trabajo desde los que plantear propuestas de trabajo compartidas.
- Nivel 3: el Centro Educativo, donde juegan un papel esencial los Equipos Directivos y las Comisiones de Coordinación Pedagógica.
- Nivel 4: la Comunidad Educativa, donde la acción debe implicar a todos los agentes y miembros que rodean al niño, especialmente las familias, ya que son colaboradores habituales de este programa (Arguís et al., 2011, p. 8990).

En nuestra provincia, diferentes colegios han puesto en marcha sus propios programas para trabajar las competencias emocionales y la empatía. El C.E.I.P. El Espartidero de Zaragoza, trabaja con el programa “Aprende a convivir”, desde 2012, donde se mejora la competencia social en los niños del 2º ciclo de Educación Infantil. Este programa se divide en cuatro bloques con tres unidades cada uno, donde trabajan:

- Normas y su cumplimiento.
- Sentimientos y emociones.
- Habilidades de comunicación
- Ayuda y cooperación

Mediante la utilización de varias marionetas, se aproxima a los niños a los objetivos que se pretenden conseguir en cada unidad, mediante una metodología lúdica que incluye canciones, juegos y otras actividades.

El C.E.I.P. Castillo Qadrit, de Cadrete en Zaragoza, tienen un programa de nombre “El club de la Pajarita”, donde entre muchas actividades, los niños participan en diferentes blogs “Hablar y pensar” y ”Mente y corazón”, donde se trabajan competencias emocionales y educación en valores.

Moya y Romera (2019) proponen para educar la empatía una serie de juegos y actividades con los que los niños pueden fortalecer las competencias emocionales, basados en la mejora de conductas prosociales tanto en el entorno familiar como en el escolar.

Aunque hay documentación y bibliografía al respecto, cada vez son más los docentes que amparados por un marco teórico, ponen en marcha su imaginación y creatividad, preparando materiales, herramientas y recursos con los que poder trabajar de forma eficaz las competencias emocionales en el aula. Además, la transparencia y la generosidad de estos docentes, está creando verdaderas redes de recursos útiles y divertidos, que hacen que el aprendizaje y entrenamiento de estas competencias sea todavía más agradable y eficaz para los niños.

## **2.3. La Educación no formal en España**

### **2.3.1. Contextualización**

En un primer momento, se definió Educación no formal a aquellas actividades que se organizaban intencionalmente con el propósito expreso de lograr determinados objetivos educativos y de aprendizaje fuera del sistema educativo formal (Coombs, 1968). Este mismo año, se establecen las diferencias entre la educación formal, no formal e informal. En 1974, el mismo autor define la Educación no formal como aquellas actividades organizadas, sistemáticas, educativas y realizadas fuera del sistema oficial, para favorecer diferentes clases de aprendizaje tanto en niños como adultos (Coombs & Ahmed, 1974).

Trilla (1992) considera que la Educación no formal es un proceso educativo, voluntario y a la vez intencionado, programado y constantemente flexible, caracterizado por la variedad de métodos, ámbitos y contenidos en los que se aplica. Además añade que la Educación no formal está unida a su vez a la Educación formal ya que ambas son intencionadas, sistematizadas, flexibles y abiertas a cambios y se planifican seleccionando objetivos, contenidos, recursos y

actividades, así como respondiendo a principios teóricos que se apoyan en teorías del aprendizaje.

Una característica de la Educación no formal es su heterogeneidad, de ahí que nos encontremos con una gran variedad de contextos donde podemos encontrarla (Herrera, 1993):

- Educación ambiental: proceso donde se adquiere conciencia, destrezas y conocimientos para actuar ante problemas ambientales presentes y futuros. Es una de las áreas que está más desarrollada, apoyada por un marco teórico definido por Gutiérrez (1992) y por las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, provocando un acelerado desarrollo. Por eso, cuando los niños se acercan a una granja-escuela en contacto con la naturaleza y se les enseña a respetar el medio ambiente, están recibiendo una educación en valores y ambiental (Herrera, 1993).
- Educación social: promueve el desarrollo de las capacidades sociales de individuos y grupos, mediante la adaptación, socialización, acción profesional, respuestas sociales, prevención y control social, educación extraescolar (López Noguero, 1999).
- Animación socio cultural: pretende la transformación de una realidad social, mejorando condiciones sociales de un grupo o comunidad, por medio de la participación y respetando cultura y recursos.
- Educación ocupacional: prácticas educativas que pretenden la inserción laboral mediante la adquisición de competencias profesionales.
- Educación para la salud: mediante la prevención de enfermedades y la creación de hábitos de vida saludables.
- Educación en valores: promoviendo el descubrimiento y reflexión personal para construir aquellos valores que se desean hacer propios, alcanzando una convivencia positiva y crecer como ser humano. Engloba la educación para el desarrollo, para la paz, intercultural, para la igualdad de oportunidades y para el enfoque de género (Cárdenas, 1999).

### ***2.3.2. Características de la Educación no formal***

La Educación no formal desarrolla teorías o principios propios, ya que comparten características que hemos citado con anterioridad respecto a la Educación formal (Herrera,

1993). Sus objetivos son muy diversos y en cada área se desarrollan unos principios teóricos fundamentados, valores específicos y estrategias determinadas (Herrera, 1993):

- Destinatarios y contextos: Aunque en un principio trataba de compensar las desigualdades y aprendizajes de hábitos sociales de niños desamparados mediante programas educativos en la actualidad la Educación no formal se destina a todos (niños y adultos) que quieran aprovechar y nutrirse de la amplia variedad de posibilidades que se ofrecen, adaptándose a destinatarios y a contextos diversos.
- Continua redefinición: A partir del carácter abierto y flexible que tiene la Educación no formal, se diseñan y planifican cada una de sus propuestas, adaptando y evolucionando a nuevos contextos y situaciones de forma rápida. La participación es voluntaria, lo que hace que los proyectos resulten atractivos y llamativos para los niños, utilizando metodologías lúdicas e innovadoras y creando climas agradables y distendidos de aprendizaje.
- Multidisciplinariedad: la diversidad de áreas en la Educación no formal es enorme y debemos reconocer las aportaciones de la ciencia y las prácticas diversas. De esta manera, enriquecen y diversifican la oferta, convirtiendo éstas en una de las fortalezas de este tipo de Educación.
- Utilización de espacios: los participantes no suelen permanecer en un aula como en la Educación formal, si no que los contextos son muy diferentes como granjas-escuelas, albergues, campamentos, campos de trabajo, casas de cultura, centros de actividades culturales, espacios públicos de ocio, ONG's o los propios pueblos y barrios donde se desarrollan las actividades.
- Utilización de medios y recursos: Se caracteriza por la utilización de una gran diversidad de recursos y medios: relatos, historias, actividades dramáticas, talleres, juegos y dinámicas, arte, senderismo, investigación, análisis de situaciones para trabajar la empatía, así como todos los medios que utiliza también la enseñanza reglada (cañon de proyección, ordenador, pizarra, libros, etc.). Los recursos son muy variados, desde materiales realizados expresamente para la actividad, hasta la realización de materiales propios con productos

reciclados como fotografías, radiografías, periódicos, envases de alimentos, etc., (Herrera, 1993).

- Profesionalidad: aunque en muchas ocasiones los proyectos de Educación no formal se organizan desde el voluntariado, cabe destacar que tiene un carácter profesional, sean remunerados o no. ONG's y voluntariados han sido los protagonistas de estos procesos educativos, si bien es cierto que en la actualidad, diferentes y variadas organizaciones públicas y privadas, se dedican a este tipo de procesos educativos. La exigencia de una preparación a los responsables de estos procesos, ha hecho que poco a poco desaparezcan prácticas poco profesionales, para conseguir que la mayoría de los proyectos de Educación no formal, tengan un rigor en su preparación y ejecución. Actualmente se barajan diferentes posibilidades del reconocimiento de los procesos de Educación no formal para la adquisición de competencias profesionales por parte de las instituciones, con el fin de promover y valorar las intervenciones educativas que se hacen desde contextos diferentes a los reglados.

### ***2.3.3. Educación no formal y desarrollo emocional***

Si entendemos que la Educación formal y el desarrollo emocional están ligados entre sí (Marsch, 2005) y además sabemos que la Educación no formal comparte muchos de los aspectos que describen la formal, el desarrollo emocional está igualmente vinculado a la educación no formal desde todas las perspectivas posibles (Bisquerra, 2016).

Educar significa contemplar el desarrollo integral de las personas y el contexto o la forma burocrática que adopte el proceso, no interfiere para que la educación emocional no pueda estar presente (Fernández Bennáassar; Homs, 2008). Lo que sentimos es parte de nosotros y por lo tanto no podemos suprimirlo, ignorarlo o dejarlo de lado, más bien todo lo contrario, los sentimientos deben ser educados durante toda la vida. Por ello, tanto en el sistema formal como no formal, la educación emocional debe quedar reflejada en las actividades para escolares. Conocer nuestros sentimientos, saberlos controlar, expresarlos y reconocer en los demás, son contenidos sumamente interesantes que debemos incluir en la educación no formal (Fernández-Bennáassar & Pastor, 2008).



Csikszentmihalyi (1998, 1998a, 1998b), cita en varias obras que las respuestas emocionales e intelectuales ligadas a experiencias significativas de aprendizaje , demuestran que cuanto más agradable y divertido sea, mayor y mejor será lo aprendido e incitará a un mayor interés por continuar el proceso. En la educación no formal, el contexto lúdico, con metodologías innovadoras y en cambio constante, proporcionan un marco idóneo para que los niños disfruten de lo aprendido (Herrera, 1993).

El mismo autor cita ocho componentes que hacen gratificantes determinadas actividades de la educación formal y no formal, para lograr “controlar la conciencia” y convertir momentos monótonos en otros mejores que ayuden a crecer a nuestra personalidad:

1- Una actividad desafiante que requiere habilidades, con un equilibrio entre el desafío y la habilidad necesaria.

2- Combinar acción y conciencia, de manera que la atención de la persona esté absorbida por la actividad, dejando de ser conscientes de sí mismos, como seres separados de las acciones que están realizando.

3 y 4- Retroalimentación y metas claras, si se ha tenido éxito al alcanzar un objetivo, el conocimiento crea orden en la conciencia y fortalece la estructura de la personalidad.

5- Concentración sobre la tarea, de manera que se te olviden los aspectos desagradables de la vida.

6- Paradoja del control, implica la falta de preocupación por perder el control cuando se está disfrutando con una actividad.

7- Pérdida de autoconciencia, cuando no estamos preocupados por nuestras personalidades y tenemos la oportunidad de expandir el concepto de quiénes somos. Es casi necesario abandonar la autoconciencia para elaborar un autoconcepto fuerte.

8- Transformación del tiempo, que pasa más rápido, mediante la liberación, el disfrute y la euforia que sentimos mientras nos encontramos inmersos en una actividad.

La educación emocional es un tema transversal en educación (Bisquerra, 2000), de manera que no es competencia de un profesor, sino de todos los educadores, docentes y familias que se impliquen en la educación de un niño. Los temas transversales pretenden formar la personalidad integral del alumnado, conectando escuela con vida y entorno, reflejando los problemas sociales o adoptando una posición crítica con la sociedad, por lo que podemos incluir todas estas características de los proyectos de educación no formal en la educación emocional (Bisquerra, 2019).

En la educación formal y no formal (Merino, 2019), donde el juego es el principal principio metodológico, establecemos otro paralelismo, pues la vinculación emocional y cognitiva se produce impulsando el desarrollo afectivo y por tanto las competencias emocionales porque:

- Proporciona placer, satisfacción y motivación.
- Estimula su seguridad y confianza.
- Facilita la expresión de emociones y preocupaciones, ayudando a canalizar la energía de forma positiva y a liberar tensiones, necesario para el equilibrio emocional.
- Desarrolla su autoestima, autoconcepto y empatía.

### **3. OBJETIVOS DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO**

Objetivo general:

- Plantear una propuesta de intervención para favorecer las competencias emocionales empáticas en el segundo ciclo de educación infantil, en el contexto de Educación no formal en una Granja-escuela.

Objetivos específicos:

- Comprobar las necesidades emocionales de los niños entre 3 y 6 años, en función de sus características y su momento de desarrollo.
- Establecer diferentes sesiones de trabajo en las que se favorezca la adquisición de competencias emocionales empáticas, dentro de la propia diversidad del aula de Ratones (3-6 años).
- Realizar un análisis crítico sobre la idoneidad de la propuesta en función del marco teórico presentado.

## **4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

### **4.1. Título**

Esta propuesta de intervención tiene como título: “UN SINFÍN DE EMOCIONES”

### **4.2. Justificación y localización**

Este proyecto se enmarca dentro de los contextos de educación no formal, más concretamente en una granja-escuela situada en el barrio rural de Movera, en la ciudad de Zaragoza, dentro del programa de Colonias de Caixa Pro-infancia. En nuestro país, se está dando particular atención a la integración social de los niños de minorías étnicas, cuyos problemas de conducta se tratan de disminuir mediante la intervención educativa en contextos formales y no formales, con la intención de compensar los desajustes sociales a los que estos niños están expuestos (Herrera & Pleguezuelos, 2008).

Dichas colonias tienen una duración de aproximadamente dos meses y medio, están destinadas a romper el círculo de pobreza que se trasmite de padres a hijos y ofrecen a éstos últimos oportunidades de formación y disfrute mediante la oferta de colonias de verano en entornos naturales dentro de contextos educativos no formales. La mayoría de los niños son inmigrantes o hijos de inmigrantes, con problemáticas sociales y culturales comunes, provenientes de países como Marruecos, Argelia, Gambia, Senegal, Rumanía, Ucrania, Ecuador y Colombia.

Se pretende favorecer el desarrollo de las competencias en niños, adolescentes (de 3 a 18 años) y sus propias familias, teniendo como consecuencia una mejora en los procesos de integración social y autonomía. Además, estos programas promueven el desarrollo social y educativo mediante la implementación de un modelo de acción social y educativa integral.

Los niños destinatarios de este proyecto, están incluidos en un programa de ayuda a familias con menores en situación de pobreza y de exclusión social. Por ello, vamos a repasar las fundamentaciones teóricas que hay al respecto, con la finalidad de entender cómo y en qué medida afectan las condiciones externas a los niños en el desarrollo de la inteligencia emocional y por tanto de las competencias emocionales empáticas.

Conocemos que los comportamientos sociales se aprenden a lo largo de la vida, por lo que ciertas conductas de los niños para relacionarse con los demás, también son aprendidas,

generalmente de su entorno más cercano: la familia (Piaget & Inhelder, 2000). Además, el desarrollo socioemocional del niño lleva inherentes una serie de disciplinas como el desarrollo afectivo, social, moral y sexual. Durante los procesos simultáneos de crecimiento, maduración, desarrollo y aprendizaje, los niños determinan en gran medida su evolución en el desarrollo socioemocional (Bridges, 1932).

Uno de los aspectos emocionales que podemos destacar es el apego y la conformación de una conducta adecuada respecto del mismo (Bowlby, 1983), permitiendo establecer vínculos afectivos entre el niño y su cuidador y más tarde entre los adultos. El apego tiene una función adaptativa para la especie humana, ya que favorece la supervivencia y proporciona seguridad emocional a los niños, porque se sienten protegidos, aceptados, seguros y con los recursos emocionales y sociales necesarios (Ortiz, Fuentes & López, 1999).

Parece estar claro, al menos así se desprende de numerosos estudios y autores (Bowlby, 1982; Parke & Al., 1981) que el tipo de afecto que los niños establecen con el padre y la madre son una base que tiene mucho peso en sus posteriores relaciones sociales, en los rasgos de su personalidad e, incluso en el rendimiento escolar.

Los niños en situación de pobreza o de exclusión social, a menudo deben hacer frente a la incertidumbre y a los estímulos estresantes. Son más vulnerables que el resto en aspectos relativos a la calidad e inclusión por ejemplo, pero llenos de potencialidades destacando importantes conexiones entre los comportamientos empáticos y su autoconcepto, (Garaigordobil & García de Galdeano, 2006; Pérez Fernández & Garaigordobil, 2004).

Resulta fundamental entonces, trabajar mediante el desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra, 2000) para conseguir un incremento de la Inteligencia Emocional, imprescindible para el bienestar personal así como para el resto del contexto escolar.

La propuesta de intervención que presentamos, está orientada a que el alumno evolucione positivamente en el entrenamiento de las competencias emocionales empáticas, adquiriendo recursos y capacidades que le permitan una mejor gestión de sus emociones consigo mismo y con los demás, manejando habilidades sociales adecuadas, gestionando los conflictos de la forma más positiva posible así como estableciendo conductas prosociales y comunicativas que les permitan una mejor adaptación al contexto con sus pares o con los adultos.

### **4.3. Objetivos**

Objetivo general:

- Favorecer la adquisición de competencias emocionales empáticas en los niños del grupo “Ratones”, de 3 a 6 años, que les permitan mejorar las relaciones consigo mismo y con los demás.

Objetivos específicos:

- Conocer e identificar las emociones básicas y otras más complejas.
- Reconocer las diferentes emociones así como aquellos gestos faciales que las caracterizan.
- Gestionar de la forma más positiva y acertada posible las propias emociones.
- Desarrollar la capacidad de percibir y comprender las emociones y los sentimientos de las demás personas.
- Expresar sentimientos y emociones de una manera adecuada a través del lenguaje verbal y no verbal.
- Fomentar el optimismo y el pensamiento positivo.

### **4.4. Temporalización**

Cabe destacar, que aunque aquí se manifiestan una serie de actividades, las competencias emocionales se trabajan con el alumnado durante todos los días del calendario. Aprender a conocer, gestionar y reconocer las emociones, es tarea diaria del educador. Con esta temporalización se pretende fomentar la adquisición de los objetivos propuestos.

Los períodos de trabajo de este proyecto, establecidos para el grupo “Ratones” de 3-6 años en la Granja-escuela Torrevirreina, se realizarán los viernes durante las aproximadamente 12 semanas que se ofertan las colonias. Se programarán nueve sesiones, durante gran parte de la mañana, desde que llegan a las 09:00 horas hasta la hora de comer, en torno a las 12:30 h. Nos parece atractivo para el alumnado que sea el último día lectivo de la semana el que dediquemos a hablar y aprender de emociones, siempre que encontremos a los niños y niñas emocionalmente receptivos a las propuestas.

En el cuadro siguiente, podemos apreciar la estructura del horario que se utilizará en la implementación futura de la propuesta. Los periodos destinados a “Actividad” estarán programados con las diferentes propuestas educativas programadas sistemáticamente.

**Figura 3:** Horario propuesto. Elaboración propia.

SEMANA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00-9:30h	Acogida	Acogida	Acogida	Acogida	Acogida
9:30-10:45h	Asamblea - Actividad	Asamblea - Actividad	Asamblea - Actividad	Asamblea - Actividad	Asamblea - Actividad
10:45-11:00h	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo
11:00-11:45h	Juego libre	Juego libre	Juego libre	Juego libre	Juego libre
12:30-13:30h	Aseo Comida	Aseo Comida	Aseo Comida	Aseo Comida	Aseo Comida
13:30-14:00h	Juego libre	Juego libre	Juego libre	Juego libre	Juego libre
14:00-15:00h	Actividad	Actividad	Actividad	Actividad	Actividad
15:00-15:30h	Aseo - Recogida	Aseo- Recogida	Aseo- Recogida	Aseo- Recogida	Aseo- Recogida

En cuanto a la temporalización de las actividades, realizaremos además de forma transversal el “Rincón para la paz”. Así, cada semana elaboraremos una de nuestras sesiones, añadiendo de forma paulatina el “Rincón de la Paz”, en el que iremos trabajando diferentes elementos y conceptos emocionales con la ayuda y la colaboración de las familias. En estos contextos, cuando trabajamos con familias en riesgo de exclusión social, la colaboración resulta un reto ya que muchas de ellas colaboran, pero otras se implican menos en los procesos educativos de sus hijos, debido a las diferentes culturas o porque el idioma es todavía una barrera en su comunicación, pues acaban de llegar de otros países y desconocen el castellano.

## 4.5. Recursos y metodología

### 4.5.1. Organización y recursos

Las decisiones y criterios con los que vamos a organizar la acción educativa de este proyecto, van a venir determinadas por el papel de la educadora, de los niños, de la utilización de recursos, de las diferentes actividades, talleres o salidas, de la organización de tiempos y espacios, de los diferentes agrupamientos que llevaremos a cabo así como de los diferentes tipos de tareas, entre otras opciones.

En este proyecto de Educación Emocional, se atenderá al propio desarrollo emocional y afectivo del grupo de la clase “Ratones”, a sus manifestaciones comunicativas, a sus normas de convivencia y a la interacción y descubrimiento del entorno desde un ocio inclusivo. Este ocio inclusivo, fomenta la idea de que toda persona, independientemente de su condición, debe tener

las mismas oportunidades que el resto de la población para disfrutar del ocio (ONU, 1948).

También, como ya comentamos con anterioridad, colaboraremos para facilitar la elaboración de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos así como para mejorar y potenciar su autonomía.

La organización de los contenidos y la distribución horaria de las intervenciones y experiencias de aprendizaje se realizarán de tal forma que se respeten los ritmos de actividad, juego y descanso del alumnado de esta edad.

En cuanto a los recursos espaciales con los que cuenta la Granja-escuela Torrevirreina, son extensos y abundantes. Además de dos aulas de naturaleza, cuenta con zonas de arbolado, areneros, huerto, frutales, cuadras de animales, parque infantil, jardín, frontón, campo de fútbol, todo ello en una extensión que supera las cuatro hectáreas. Las actuaciones se desarrollarán donde se programe un mejor aprovechamiento de todos los recursos, preferiblemente al aire libre.

Referidos a los recursos materiales, disponemos de un amplio surtido tanto de materiales fungibles como no fungibles, materiales específicos de juegos y deportes, disfraces, juegos de mesa, ordenadores, etc.

Los recursos humanos se distribuyen por todas las aulas, con maestros titulados, técnicos de educación infantil y monitores de tiempo libre. En el aula de “Ratones”, donde se pretende implementar este proyecto, hay una técnico de educación infantil y una monitora de tiempo libre. Además, el voluntariado es un recurso importante dentro de nuestro organigrama. Voluntarios de diferentes centros, instituciones, colegios, etc., se acercan hasta nosotros para descubrir un aprendizaje diferente al de los colegios, un planteamiento educativo con un valor añadido con el que enriquecerse y crecer como persona.

#### **4.5.2. Metodología**

##### **4.5.2.1. Principios metodológicos**

Los métodos de trabajo estarán basados en las experiencias, en la creatividad, en las variadas propuestas y en el juego como principal recurso lúdico-educativo en esta etapa. Además, se mantendrá en todo momento un absoluto respeto a las aportaciones del alumnado y



de sus respectivas familias, favoreciendo un ambiente de afecto y confianza que propicie la interacción del alumno con los adultos y con sus iguales, potenciando de esta manera su autoestima y su integración social (Mateo, 2014). Estos principios metodológicos de la educación no formal son los siguientes:

- **Participación:** fomentar la participación e implicación del niño en las diferentes actividades o propuestas. La decisión de participar se considera una elección libre del niño.
- **Integración:** ser accesible a todos los niños favoreciendo la inclusión.
- **Ocio individual y grupal:** propuestas de actividades que respeten la individualidad del niño y otras favorezcan el acercamiento al grupo.
- **Interés:** partir del interés y motivación del niño a la hora de programar las actividades.
- **Autotelismo:** mediante las propuestas de actividad, proporcionar satisfacción y diversión.
- **Creatividad:** estimular la imaginación y diferentes formas creativas de expresión.
- **Flexibilidad:** adecuar horarios, estableciendo ajustes según la edad de los niños y el ritmo de aprendizaje de los mismos.
- **Clima de seguridad y confianza:** el niño se ha de sentir querido, valorado, atendido y aceptado.

Además de los anteriores, se precisa mencionar los principios metodológicos en los que se fundamenta el segundo ciclo de Educación Infantil y que abarcan todas las áreas de desarrollo de los niños y niñas de 3 a 6 años. En este proyecto, tendremos en cuenta los siguientes principios, que serán necesarios para lograr los resultados esperados (BOA, 2008):

- **Globalización:** En estas edades, el niño es “un todo”. Si estimulamos un sentido, el resto de sentidos también se verán afectados, si se desarrollan a nivel físico, estaremos ofreciendo también la oportunidad de un desarrollo afectivo, social e intelectual. Cuando una parte de su ser se desarrolla, todas las demás en mayor o menor medida, también lo hacen, lo que favorece el deseado desarrollo integral del niño y la niña.
- **Actividad:** El movimiento es vital en esta época de la vida. Los niños y niñas interaccionan, descubren y conquistan lo que les rodea mediante sus propias acciones. La acción es, en estos años, prácticamente corporal; piensa haciendo y lo que percibe de los demás son las acciones y el resultado de esas acciones. Por ello, hemos de proporcionar

ocasiones para mantener este nivel de actividad física y mental, mediante iniciativas propias o programadas que favorezcan este principio.

- **Aprendizaje significativo:** añadir conceptos, ideas, palabras...a lo que el alumnado ya sabe, transformándolo y ampliándolo, será fundamental para integrarlo en su estructura cognitiva. Para ello, deberemos proporcionar experiencias que permitan adquirir nuevos conocimientos de manera funcional, partir de sus intereses y motivaciones, así como de verbalizar las acciones llevadas a cabo, reforzando de esta manera la adquisición de lenguaje acerca de lo que ya saben y de lo nuevo que están haciendo mediante inferencias y la ampliación de su diccionario visual.
- **Diversidad:** atendiendo a la diversidad, atiendes a la totalidad del grupo. Porque cada niño tiene unas necesidades específicas, porque cada ser humano es diferente, adaptaremos de la mejor manera que podamos hacerlo, cualquier actividad, espacio, material o programación que no se adapte a las necesidades del proyecto.
- **Juego:** considerando que los niños y niñas que tenemos en el aula, son sujetos activos de su aprendizaje e imitadores de lo que les rodea, proporcionaremos espacios adecuados a sus necesidades, así como estrategias lúdicas y de movimiento, que proporcionen los recursos favorecedores del aprendizaje de forma lúdica.
- **Afectividad:** hemos considerado que sin este principio metodológico, nuestro proyecto no tendría sentido. Todos los principios son importantes, pero, la afectividad es la razón de ser de todo esto. Es el motor que nos va a guiar en la vida. Sentir afecto, va a tener unas consecuencias favorables en cualquier ser humano. Trabajar las emociones desde el afecto, desde el cariño y el amor que se le puede ofrecer a cualquier niño, va a favorecer su autonomía, la valoración positiva de sí mismos y el aprendizaje. Tal y como queremos demostrar con este proyecto, las emociones y los sentimientos favorecen el aprendizaje, la socialización y la actitud ante la vida.

Las metodologías innovadoras también estarán presentes en esta propuesta, ya que consideramos que acercar al alumnado nuestros propósitos desde una perspectiva atractiva y creativa, provoca un mayor impacto en sus procesos de aprendizaje así como en sus conexiones cerebrales, sacando un mayor provecho de las inteligencias múltiples de cada niño (Mora, 2013). Por tanto, en nuestra propuesta incluiremos las siguientes metodologías:

- **Aprendizaje basado en Eventos:** donde los niños aprenden a través del cómo hacer y no del qué hacer, mediante experiencias positivas compartiendo sus problemas, sus dudas,

inconvenientes o frustraciones. De esta manera, los niños son generadores de sinergias donde la empatía es la clave para compartir opiniones, respetar las demás, observar las reacciones de los otros así como las emociones que surgen de esas experiencias.

- **Visual Thinking:** aprovecha las posibilidades que ofrecen las imágenes para expresar ideas, emociones y sentimientos. Los niños son capaces de realizar propuestas a través de esta metodología porque aprovechamos las posibilidades comunicativas que ofrecen los dibujos e imágenes. Con la aplicación Tawe, podemos convertir palabras en dibujos y proponer actividades.
- **Neuroeducación:** como dicen Mora e Ibarrola (2013) si educamos en las emociones, favorecemos el aprendizaje. Los niños aprenden a través de mecanismos básicos como la imitación, la atención compartida y la empatía. Por ello, Mora dice que no debemos tratar de fomentar las emociones en el aula, sino de enseñar con emoción y eso es tarea del educador. La emoción positiva se contagia y podemos llegar más profundo en los niños si nuestro planteamiento incluye la pasión por nuestro trabajo y la emoción continua desde el asombro y lo inesperado.
- **Mindfulness:** a través de la meditación se favorece que los niños alcancen la atención plena como elemento funcional del aprendizaje. En todos programas educativos y en aquellos donde se trabaja la educación emocional en concreto, es importante que los niños estén disponibles para el aprendizaje. Proporcionar herramientas que les permitan ser conscientes de sus propios procesos beneficia un correcto desarrollo personal y académico de los alumnos mejorando sus capacidades y competencias emocionales (Romera, 2018).
- **Literatura:** a través de la literatura, los niños pueden descubrir diferentes opciones a conductas que ellos han experimentado, de manera que consideramos que es una opción indispensable para trabajar las competencias emocionales. La incluimos dentro de las innovaciones, ya que se pueden leer libros de muchas formas y buscaremos las más creativas para los niños.

Todas estas estrategias metodológicas, favorecerán la adquisición por parte del niño de: habilidades sociales, trabajo autónomo, potenciación de la creatividad, recursos para la resolución de conflictos, aprendizaje cooperativo, herramientas para el aprendizaje significativo y mejora de las competencias emocionales.

#### *4.5.2.2. Organización*

La organización que llevaremos a cabo en esta propuesta, va a depender del estado en el que se encuentren los niños y siempre respetando los procesos emocionales de cada uno de los asistentes en la medida de lo posible, teniendo programado y con posibilidades adaptativas las diferentes actividades propuestas para la inclusión progresiva de la Educación Emocional en las aulas. Se realizará mediante la realización de talleres, actividades y juego libre y dirigido.

Organización Espacial: Facilitaremos una organización espacial acorde con la edad del alumnado. Con sillas y mesas de dimensiones adecuadas para la realización de actividades que requieran un soporte (pinturas, dibujos...), un espacio cubierto con una alfombra y cojines para que los niños estén confortables y se predispongan a participar e intervenir tanto en las asambleas como en las actividades grupales que organicemos (canciones, juegos...) así como espacio libre para que puedan moverse libremente respondiendo a su necesidad de actividad. La zona de aseos, también será acogedora e íntima, con sanitarios adaptados a su estatura y zona de cambiadores confortable y lo más ergonómica posible.

Organización del tiempo: clasificaremos las actividades entre la asamblea (canciones, conversaciones sugeridas, etc.); talleres (lectura de cuentos tradicionales, expresión plástica, corporal y musical); juegos por rincones (en este proyecto se trabajará de forma transversal el Rincón para la paz); tiempo libre (juegos libres y dirigidos).

Organización de la clase: vendrá determinada por decoración de las paredes, con creaciones propias de los niños, espejos y una zona menos decorada donde instalaremos el Rincón para la Paz, para que la esencia de esa zona sea el propio alumnado, sin demasiados estímulos. Respecto a las mesas, son movibles y se adaptan en función de las actividades a realizar. Las agrupaciones se producirán en pequeño grupo y en gran grupo, favoreciendo la interacción y las conductas prosociales, aunque en otras el trabajo individual será necesario.

#### **4.6. Papel del docente**

Corresponderá tener una actitud asertiva con los niños, haciendo de mediador, facilitador y agente activo en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Para ello, el uso del vocabulario en forma positiva y lo más correcto posible, la disponibilidad para todos y cada uno de los niños y niñas y el trato responsable y respetuoso con la totalidad del alumnado, configurarán la base del

trabajo diario. Los maestros debemos acudir al aula infantil con una dosis extra de amor y cariño disponible para todos los que lo necesiten, con la firme convicción de que las emociones positivas traen sentimientos positivos, desarrollos más equilibrados y trabajos más creativos. Que los niños lleguen felices al aula, pero sobre todo, se vayan felices del aula, es un reto que cualquier educador vocacional está dispuesto a asumir, (Jové, 2017).

Para ello, la formación continua se torna fundamental, más en el caso de la educación emocional, por la necesidad de estar sensibilizado con el tema y conocer recursos para detectar y prevenir conductas que afecten al aula. Acompañar a los niños y ayudarles cuando se desbordan emocionalmente, ofreciendo alternativas y recursos para que ellos mismos sean poco a poco capaces regularse y exprese sus emociones de la forma adecuada, dependerá de las estrategias de las que sea conocedor el docente. López (2011), dice que la escucha activa al alumno, la atención plena a lo que ocurre, la mirada atenta, la comunicación bidireccional y fluida y la sensación de seguridad y confianza serán habilidades propias del maestro para que los niños se sientan valorados y seguros.

La formación integral de la personalidad de los maestros, está vinculada a la formación continua como docentes, lo que favorece de forma positiva su proceso de crecimiento personal. Los docentes deben aprender a comprenderse, a conocerse a ellos mismos y a sus cualidades, a saber cómo gestionar sus propias emociones, sus vidas y a ellos mismos. Todo ello va encaminado a que los profesores tengan una madurez que les permita afrontar de forma eficiente diversos retos educativos, mediante actitudes favorecedoras de crecimiento personal. (Teruel, 2000).

#### **4.7. Estructuración de la propuesta**

Partiendo del modelo de Goleman (2006) y Bisquerra, (2002) para trabajar las competencias emocionales, y del modelo de Davis (1980) para trabajar la empatía, intentaremos crear sinergias que mejoren en mayor medida el resultado.

Se plantean nueve sesiones, una en cada semana de duración de las colonias con el objetivo de favorecer las competencias empáticas, ajustadas a las edades de los niños (entre 3 y 6 años) y las conductas prosociales. Dentro de cada sesión, siempre comenzamos con una asamblea en la que se comentan aspectos relativos a la actividad. Después pasamos al desarrollo

de la misma para terminar con una relajación de vuelta a la calma. Finalizaremos cada sesión con otra mini-asamblea donde los niños pueden ofrecernos su *feed-back* de manera que recojamos datos que nos sirvan para evaluar el conjunto de las intervenciones llevadas a cabo.

Los contenidos de las sesiones van a estar enfocados en favorecer las competencias emocionales y más en concreto la empatía, de modo que trabajaremos los siguientes elementos (Goleman, 2006):

- Identificación de emociones:
- Expresiones faciales de las emociones.
- Curiosidad
- Autoconfianza
- Auto-control
- Cooperación
- Capacidad de comunicar
- Expresión
- Creatividad

Bisquerra (2011), propone cuatro contenidos necesarios para trabajar la empatía:

- Dinámicas de grupo
- Negociación de soluciones
- Conexión personal
- Análisis social

La información referente a las sesiones, está desarrollada en el **Anexo I**.

## 5. ANÁLISIS CRÍTICO.

La falta de empatía provoca graves consecuencias en la sociedad actual. El deterioro que produce en las relaciones sociales, limita las posibilidades de tener una convivencia sana y respetuosa con los derechos, libertades y necesidades de cada persona; también nos impide relacionarnos en un nivel más profundo así como sentirnos valorados, pudiendo desencadenar conductas agresivas o violentas (Bisquerra, 2006).

Los niños, envían desde bebés sus primeras señales empáticas. Si la familia no acompaña estos procesos a lo largo de la primera niñez, estas competencias innatas poco a poco se deterioran, teniendo como consecuencia alumnos incapaces de identificar las emociones que tienen ellos mismos así como la de sus compañeros, lo que origina conflictos continuos, agresividad e incluso violencia y acoso escolar (Garaigordobil & García de Galdeano, 2006; Pérez Fernández & Garaigordobil, 2004).

Es una oportunidad única la que tenemos toda la comunidad educativa de facilitar acciones en el aula y fuera de ella, que permitan a los niños expresar emociones, identificarlas y gestionarlas en sí mismos y en los demás. En la granja-escuela, los niños que tenemos desde los 3 a los 18 años, cargan unas “mochilas emocionales” no siempre positivas que a veces no dejan que sus necesidades básicas estén cubiertas. Esto provoca una falta de empatía que desencadena frustración continua, baja autoestima, auto-concepto equivocado, relaciones sociales superficiales o destructivas, problemas de comprensión, impaciencia así como falta de remordimiento ante sus acciones (Lantieri & Goleman, 2009).

Entre nuestros alumnos, existe una clara falta de empatía y por eso desde nuestro grupo de niños más pequeños (de 3 a 6 años de edad), pretendemos establecer unas bases de educación emocional que les permita adquirirla, para que todos los procesos resultantes de esta carencia vayan mejorando hacia conductas cada vez más positivas. Son niños que muestran arrogancia, prepotencia y suelen ser excluidos del grupo o a veces adquieren el rol de líder negativo y otros niños les jalean y ríen sus conductas. En ocasiones se muestran agresivos cuando tienen que compartir experiencias, materiales o espacios. En los juegos de grupo, suelen terminar solos porque el resto de niños los expulsan cuando utilizan la violencia o la agresividad.

Los estilos de crianza de estos niños, suelen tener un mismo patrón: estilo permisivo de padres que no imponen normas ni límites, con poco control o disciplina. Las reglas que tienen

son a menudo inconsistentes, por lo que los niños generan incertidumbres ya que en ocasiones el incumplimiento se castiga y en otras se premia con sobornos y chantajes. No suelen tener horarios ni rutinas establecidas y les otorgan una libertad desproporcionada a su edad, sin pedirles responsabilidades al respecto (Baumrind, 2012). Este enfoque descuidado de la paternidad, conduce a resultados negativos en los niños que se traducen en (Baumrind, 2012):

- Muestran bajo logro en muchas áreas
- Toman malas decisiones
- Muestran más agresión y menos comprensión emocional
- Son más propensos a la delincuencia
- Son incapaces de administrar su tiempo o sus hábitos

Estas consecuencias de un estilo de crianza permisivo, coinciden en gran número con las de unas mínimas competencias emocionales y de una falta de empatía así como con elevados índices de fracaso escolar. Los aspectos que hemos trabajado en esta propuesta, aprovechando que los niños todavía se encuentran en proceso del desarrollo de su personalidad, permitirán mitigar un poco las consecuencias negativas de estas actuaciones parentales (Vivas, 2003), debido a que la vulnerabilidad emocional de estos niños se considera una demanda que el sistema educativo debe compensar y solventar. Del mismo modo, los resultados educativos con elevados índices de fracaso también deben ser atendidos desde los sistemas educativos, promoviendo y favoreciendo acciones que mejoren la situación de estos niños (Vivas, 2003).

Las sesiones que se han propuesto, están organizadas por semanas, de manera que cada vez se vaya adentrando más en contenidos específicos de las competencias emocionales empáticas (Goleman; Bisquerra; Davis, 2006,2009, 1980). Se repartirán en tres bloques con tres sesiones cada bloque, donde se trabajarán las siguientes competencias:

- Bloque 1: Conciencia emocional.
- Bloque 2: Regulación y autonomía emocional. Adopción de diferentes perspectivas. Fantasía.
- Bloque 3: Competencia social, optimismo y pensamiento positivo.

Comenzaremos por acercar a los niños ideas en torno a conciencia emocional con la identificación y reconocimiento de las emociones básicas, comenzando por la alegría, que es la primera emoción básica o emoción “de apertura”. Cumple la función de favorecer la creación de



vínculos con los demás y proporciona satisfacción en el ser humano, estando estrechamente relacionada con la bondad, la gentileza, la resiliencia, la plenitud y la serenidad. Se manifiesta mediante la ternura, la sensualidad y el erotismo. Una carencia de esta emoción puede provocar frustración y tristeza. Continuaremos por la tristeza que siempre evoca a algún recuerdo o alguna situación del pasado y su función es la de estar conscientes de una situación, persona o cosa que añoramos o perdimos. Trabajarla en la educación infantil es necesario porque favorece la comprensión por parte del educador, la empatía con sus iguales y también es una forma de permitir que los demás nos acompañen. La siguiente es el miedo, conocida como emoción “repliegue”, cuya función es la de ponernos en alerta ante un peligro que podamos o nos puedan causar. En la etapa evolutiva, son muy frecuentes los miedos a la oscuridad, a estar solo, al abandono, etc. La empatía juega un papel decisivo en las relaciones respecto al miedo. La cuarta emoción será la ira, que cumple la función de sacarnos de encima algo o alguien que nos molesta. En la edad infantil, la incapacidad de expresar las emociones que les embargan, en numerosas ocasiones, desemboca en ataques de rabia que los niños y niñas no pueden contener o gestionar (Bisquerra, 2011). Abordando estas emociones básicas al inicio de nuestra intervención durante tres sesiones y mediante la observación y análisis de la misma, podremos valorar el punto de partida de los niños con respecto a las competencias emocionales y nos servirá para ajustar o adecuar la continuación de la propuesta (Herrera, 2016).

En el segundo bloque de la propuesta, con tres sesiones, se proponen actuaciones para gestionar de la forma más positiva y acertada posible las propias emociones y desarrollar la capacidad de percibir y comprender las emociones y los sentimientos de las demás personas (Díaz-Aguado, 1995) mediante la regulación y la autonomía. Nuestros alumnos en la granja-escuela, presentan como ya hemos comentado, conductas que ponen de manifiesta la poca o nula habilidad para entender los sentimientos y emociones propias y las de los demás por falta de autorregulación, frustración y enojo. Mediante diferentes metodologías, como las dramatizaciones (role-playing) interpretarán cuentos que trabajan la fantasía identificándose con los personajes y trabajando la adopción de otras perspectivas (diferentes personajes) y estableciendo vínculos emocionales que les hagan preguntarse acerca de los sentimientos y emociones experimentadas. Esta metodología se adecua de forma positiva a nuestro planteamiento, ya que las dramatizaciones permiten hacer agrupamientos diversos y heterogéneos y dado que en nuestra clase hay niños de 3, 4, 5 y 6 años, podemos establecer

diferentes criterios para repartir los roles a cada niño. Además, en las dramatizaciones aprenden a relajarse, hacen lo que les gusta y se les ofrece cierta libertad, permitiendo risas, enfados, llantos, miedos, nervios, lo que les ofrece la oportunidad de expresar sentimientos a los que a veces no saben ponerles palabra. Los niños se sienten escuchados mientras aprenden aspectos sobre sí mismos y sobre los demás (González, 2015).

En el tercer bloque de nuestra propuesta, con tres sesiones, pretendemos que los niños sean capaces de expresar sentimientos y emociones de una manera adecuada a través del lenguaje verbal y no verbal, que mejoren sus competencias sociales, así como fomentar el optimismo y el pensamiento positivo. Las emociones positivas afectan a nuestras relaciones con los demás, en el trabajo y en la salud. Como dice Teruel (2009): “el optimismo es un proceso, no un estado, que emana de nuestra habilidad para interpretar y valorar nuestras experiencias. Por tanto, con los niños, procuraremos actuaciones que les permitan hacer una reflexión crítica de sus propias ideas y de las de los demás, favoreciendo la consciencia de sus sentimientos y emociones”. También, como dice Rojas Marcos (2005), factores como el dolor, el miedo, el odio y la depresión, roban el optimismo de las personas. Por el contrario, hay pensamientos que si se cultivan constantemente, nos aportan fortaleza, esperanza, buen humor, vida y salud y que además nos ayudan a pensar que, aunque los niños tengan dificultades, es necesario aprender a ver el lado positivo de las cosas que nos ocurren y además poder ver el mejor resultado posible. Este bloque está encaminado a desarrollar poco a poco pensamientos positivos, enseñándoles a tomar el control de situaciones, adaptarse a cambios, a ofrecer nuevas oportunidades, a tener buen humor y a realizar críticas constructivas de sí mismos (Díaz-Aguado & Medrano; Bisquerra, 1995, 2009). El espacio dedicado al rincón de la Paz en el aula, es uno de los ejemplos de propuesta establecida en este bloque ya que los niños pondrán en práctica los pensamientos positivos de los que estamos hablando.

El planteamiento metodológico dentro de contextos no formales, se asemeja al de la escuela porque se realiza desde una perspectiva innovadora que incluya nuevas formas de aprender motivadoras y creativas para los niños para que de forma individual o grupal vayan construyendo su propio aprendizaje y favorezcan su desarrollo (Bisquerra, 2011). Como elemento innovador, incluiremos la meditación como medio para que los niños vayan siendo conscientes de su ser y estar en el grupo. Diferentes estudios acerca del Mindfulness como técnica de relajación y meditación para niños y adultos, recomiendan que se incluyan prácticas

de este tipo en diferentes momentos de la jornada lectiva, de manera que los niños adquieran consciencia de su propio yo y del momento en el que se encuentran, centrándose y captando su atención y observación (Bisquerra & Hernández, 2017). Utilizaremos los recursos que propone Snel (2013), en su libro “Tranquilos y atentos como una rana”, con historias para que los niños se relajen, mediten y vuelvan a la calma.

En cuanto a la evaluación de esta propuesta, cabe destacar que no se ha incluido un apartado con el desarrollo de la misma, y que supone una limitación de mi TFG, ya que al no haber realizado la implementación de la misma, carecemos de datos coherentes que nos permitan realizarla. Además, según Pérez (2008), todavía no existen investigaciones suficientes con fundamentación empírica que permita conocer en qué medida y cómo se pueden evaluar los programas de Educación Emocional. Por este motivo, no incluimos ningún apartado de evaluación de la propuesta como tal. Según Pérez (2008), las propuestas de intervención acerca de Inteligencia Emocional, no tienen todavía investigaciones que avalen la validez de las mismas, así como los procesos evaluativos que las acompañan. Por tanto, tenemos una necesidad de investigaciones acerca de cómo y en qué medida son educativos los programas de educación emocional para favorecer la Inteligencia Emocional. El mismo autor, propone el modelo de evaluación de programas educativos de Pérez Juste (1992, 1995, 2000, 2006) como el más completo del momento. Nuestra propuesta no profundiza en este apartado, pues está destinado a investigadores del momento que intentan depurar las razones para continuar con los programas de Educación Emocional en las aulas así como sus métodos de evaluación.

No obstante, para analizar la práctica docente en esta propuesta y teniendo en cuenta lo anteriormente citado, enumeramos a continuación algunos de los aspectos que deberemos considerar para determinar la viabilidad de nuestra propuesta, así como aquellos aspectos a mejorar, a incluir o a modificar de la misma. Se tendrán en cuenta: , el funcionamiento del grupo de niños, aspectos generales tales como la organización espacial, la idoneidad de su ubicación para la actividad o juego que se realiza; el uso de los materiales y el equilibrio de éstos, tipo de materiales, adecuación a la edad, etc.; la actuación del adulto, planificación, su intervención en el juego; por otro lado, el proceso de aprendizaje-desarrollo de cada alumno/a: la interacción, el juego, el grado de autonomía, la autoestima, el uso del lenguaje, etc.

Como principal método de recogida de información, utilizaremos la observación sistemática, que es uno de los métodos de investigación basados en la observación. Para ello, hay

que seleccionar y definir con antelación qué aspectos o conductas queremos observar, con qué finalidad así como los instrumentos y las condiciones en las que se va a realizar. Cuando se finaliza esta observación se analizan e interpretan los datos acorde a los indicadores pre-establecidos (Herrera, 2015).

Aún así, consideramos que cada docente debe ajustar sus propias propuestas evaluadoras, tanto de las actividades como de su propia práctica docente. Podremos utilizar rúbricas que nos ayuden a analizar los tiempos, las actividades propuestas, la adecuación de los contenidos y la consecución o no de los objetivos planteados con el fin de elaborar una propuesta de mejora en los aspectos que consideremos que tienen déficits.

Así pues, el análisis crítico sólo puede hacerse acerca del marco teórico y de la propuesta, pero no de los propios resultados de la intervención, con lo que no podemos concretar en qué medida los aspectos seleccionados para trabajar las competencias emocionales y la empatía serán los más eficaces y acertados. Existe la posibilidad de llevar a cabo la propuesta mediante una intervención en las colonias del año próximo, lo que me dará pie a recoger información, analizarla y precisar en qué medida los objetivos planteados han sido los correctos, han estado ajustados y se han alcanzado. Además permitirá conocer cómo podemos desde los entornos educativos no formales, establecer interconexiones con la educación formal, trabajando ambos la educación emocional, con el fin de que los niños que por sus características individuales tienen dificultades para hacer frente a situaciones cotidianas, logren adquirir un nivel óptimo de competencias emocionales que les hagan la vida más fácil y les llenen de recursos con los que gestionar esas “mochilas emocionales” tan cargadas que tienen algunos.

Diremos pues, que para que nuestra propuesta y nuestra fundamentación teórica estén en sintonía, deberemos analizar qué aspectos de la misma no podemos contrastar ni interpretar. Partiendo de un objetivo claro para favorecer la adquisición de las competencias emocionales empáticas, se ha adecuado el contenido de este TFG. Respecto al marco teórico planteado, se ha realizado una fundamentación basada en literatura y otras publicaciones que reflejan las investigaciones de autores respecto a la Inteligencia Emocional y a la empatía, haciendo un recorrido por conceptualización y modelos. En cuanto a los niños con los que vamos a trabajar, se han perfilado las características de los mismos en función de sus procesos evolutivos. En la propuesta de intervención, las actividades se han ajustado a la diversidad del aula y a las características propias de los niños tanto en las metodologías utilizadas como en los recursos

destinados para ello, utilizando dinámicas grupales, dramatizaciones y meditación entre otras, fomentando la autorreflexión y participación. En cuanto a la evaluación, en educación emocional no se ha respaldado de momento que estos programas funcionen y no se sabe cómo lograr estos objetivos (Pérez-González, 2008). En nuestra propuesta consideramos evaluar en tres momentos de la misma: inicial, formativa y final, además de la evaluación de la propuesta y del docente como medidas para la incorporación de futuras mejoras.

## **6. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL**

Emoción, sentimiento, pensamiento, positividad, felicidad.... Cuando a un padre o madre le preguntan qué es lo que más desean para sus retoños, un porcentaje muy elevado contesta que desea felicidad. Ser feliz, a mi parecer, es lo máximo a lo que el ser humano puede aspirar. Pero, y ¿qué es la felicidad? Es la sensación de satisfacción hacia tu propia persona, es diferente para cada ser humano y somos felices cuando disfrutamos con lo que tenemos, con nuestras capacidades y con lo que podemos o sabemos hacer. La felicidad es algo, a veces, tan volátil, que deberíamos valorarla como se merece. Nuestra actitud ante la vida, nuestra capacidad de crecer como personas y de gestionar nuestras emociones, resultarán factores clave para alcanzar esa plenitud y serenidad que propicia la felicidad.

Por eso mi TFG se ha centrado en las competencias emocionales, en la empatía y en las demás, porque creo que necesitamos darle un espacio para el reconocimiento, para la gestión y para el descubrimiento de las mismas. Porque afrontando la vida de forma positiva, de igual a igual, favorece una autoestima bien arraigada, acrecenta nuestra seguridad y confianza, nos hace mejorar nuestras competencias y habilidades, nos hace más empáticos y nos ayuda en los diferentes procesos de la vida para afrontarlos de manera más inteligente consiguiendo resultados más favorables.

La búsqueda de fundamentaciones teóricas que respalden lo que creo, ha sido la tarea más ardua de este TFG, pero ha consolidado en mí una información de la que carecía en muchos aspectos, pues si bien a lo largo del Grado hablamos y trabajamos las competencias emocionales, se quedan cortas para poder desarrollar un trabajo que ponga punto y seguido a mis estudios de Magisterio de Educación Infantil y que además me complemente como persona y docente.

He de resaltar la importancia que tiene la libertad con la que los educadores de la granja-escuela contamos para realizar nuestras programaciones. Dentro de los márgenes que otorga el currículo para Educación Infantil en Aragón (Orden de 28 de marzo de 2008), organizamos, diseñamos, implementamos y evaluamos actividades para niños de 3 a 18 años, con el principal objetivo de que disfruten, aprendan y se vayan con una sonrisa. Nuestro esfuerzo desde la educación no formal, como el de la mayoría de maestros, tiene la pretensión de tener niños que

se muestren intrigados, que tengan curiosidad y que lo hagan demostrando competencias positivas para la vida como la empatía.

Con la empatía, conseguimos más logros en la vida por la mezcla de buenos resultados en interacción, cercanía, responsabilidad o comprensión por citar algunas de las ventajas que tiene formarse y formar en esta competencia emocional. Las personas generamos empatía con lo que hacemos y como lo hacemos y por eso considero importante que los niños aprendan qué pueden hacer y cómo lo pueden hacer ser más empáticos. Nuestra sociedad, que poco a poco retoma las buenas costumbres del altruismo, necesita de personas empáticas que contagien sus conductas a otras y produzcan sinergias positivas.

Los niños con los que me encuentro en las colonias año tras año, tienen dificultades para organizar, nombrar e identificar sus emociones y las de los demás, surgiendo conflictos cada poco tiempo. Por ello este TFG pretende ser un recurso a utilizar en la granja-escuela, donde trabajemos las competencias emocionales, específicamente la empatía, de manera que los niños se beneficien y puedan ser más objetivos y justos, mejoren su autoestima y su aprendizaje, transmitan generosidad y ofrezcan a los demás una postura más pacífica y constructiva.

Además, comenzar con la Educación emocional desde los primeros momentos de la vida, proporciona una serie de recursos, todos beneficiosos, para nuestro desarrollo global. Por ello creo que el paradigma educativo necesita de propuestas como ésta y las de miles de educadores, que creemos que acercarnos a “nuestros” niños desde el respeto, desde la necesidad social que como seres humanos tenemos, con amor y con cariño, nos hace entendernos mejor, nos hace valorarnos más y nos posibilita la elección del mejor camino en nuestra vida. Un camino que sin ser fácil, puede resultar una delicia. Puede ser, un camino feliz.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, S., Pérez, A. & Suárez, M.L., (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias. Asturias: GPSL.
- Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S. & Salvador, M. (2012). Aulas felices en práctica. *Revista Amazónica. Vol. VI, 1*, p.88-113. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3915947>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18(supl)*, 13-25. Recuperado de: [www.eiconsortium.org/reprints/bar-on\\_model\\_of\\_emotional-social\\_intelligence.htm](http://www.eiconsortium.org/reprints/bar-on_model_of_emotional-social_intelligence.htm).
- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Toronto: Multi-Healthsystems.
- Bascón, M.A., (2011). Empatía, asertividad y comunicación. *Revista de innovación y experiencias educativas, n° 41- Abril*, p.14-24. Recuperado de: [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_41/MIGUEL\\_ANGEL\\_PRIETO\\_BASCON\\_02.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_41/MIGUEL_ANGEL_PRIETO_BASCON_02.pdf)
- Baumrind, D., (2012). *Child Maltreatment And Optimal*. USA:Garland Reference Library of Social Science.
- Binaburo Iturbide J.A. & Muñoz Maya B. (2007): *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Barcelona: Ceac
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis S.A.



Bisquerra, R. (Coord.) (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.

Bisquerra, R., (2016). Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal. Universidad de Barcelona. *Rafael Bisquerra*. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3448/b15760364.pdf>

Bisquerra, R. (2019). Blog La Revolución Emocional. *Rafael Bisquerra*. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/la-revolucion-emocional.html>

Bisquerra, R. & Hernández, S., (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa Aulas Felices. Universidad de Barcelona y CIFE (Centro de Innovación y Formación Educativa) Juan de Lanuza de Zaragoza. *Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers, 2017. Vol. 38(1)*, pp. 58-65. Recuperado de: <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Educación XXI, 10*, 61-82. Recuperado de: [e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf)

BOA (2008). N°43. Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón, Zaragoza, España, 14 de abril de 2008*. Recuperado de: [www.lenguasdearagon.org/pdf/normativa/Orden\\_Infantil.pdf](http://www.lenguasdearagon.org/pdf/normativa/Orden_Infantil.pdf)

Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.

Bustamante, M., Acosta, H. & Llorens, S., (2014). Empatía y calidad de servicio. El papel clave de las emociones positivas en equipos de trabajo. *Revista Latinoamericana de*

*Psicología Positiva*, Vol.1, N°1, p.9-10. Recuperado de:

[https://www.researchgate.net/publication/272497200\\_Empatia\\_y\\_calidad\\_de\\_servicio\\_El\\_papel\\_clave\\_de\\_las\\_emociones\\_positivas\\_en Equipos\\_de\\_trabajo](https://www.researchgate.net/publication/272497200_Empatia_y_calidad_de_servicio_El_papel_clave_de_las_emociones_positivas_en Equipos_de_trabajo)

Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa primaria: materiales prácticos y de reflexión*. Barcelona: Octaedro.

CEIP Castillo Qadrit, (2019). Blog Mente y Corazón. *Colegio Castillo Qadrit*. Recuperado de: <http://menteycorazonm.blogspot.com.es/>

CEIP El Espartidero, (2019). Innovación educativa. *Colegio El Espartidero*. Recuperado de: [https://innovacion.educa.aragon.es/wiki/Centro:CEIP\\_EL\\_ESPARTIDERO](https://innovacion.educa.aragon.es/wiki/Centro:CEIP_EL_ESPARTIDERO)

Csikszentmihalyi, C. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.

De Andrés, C., (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. *Revista de Tendencias pedagógicas*, 10, 2005., p.5-12  
Recuperado de:<https://dialnet.unirioja.es/LaEducacionEmocionalEnEdadesTemprana-1407971.pdf>

Del Río, M. & Prat, N., (2015). *Desarrollo socioafectivo*. Barcelona: Altamar

Díaz-Aguado, M.J. & Medrano, C. (1995). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Ed. Mensajero.

Elías, M. J., (2002). *Educación con inteligencia emocional*. Madrid: Plaza & Janés Editores.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P., (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116. Recuperado de:  
[https://www.researchgate.net/profile/Pablo\\_Fernandez-Berrocal](https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Fernandez-Berrocal).

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P., ((2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6, 1-17. Recuperado de: [www.scielo.org.mx/scielo.php?script](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script).

Fernández, M. R., Palomero, J. E. & Teruel, M. P., (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *REIFOP* , 12 (1), 33-50. Recuperado de web: <http://www.aufop.com>.

Fernández-Bennáscar, M. C. & Pastor , M.I. (2008). 348. La educación emocional en los ámbitos formal y no formal.*Revista Complutense de Educación. Vol 19 Núm 2*. Recuperado de: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:m9VH2Gn-wmgJ:https://revistas.ucm.es/index.php/>

Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6. Recuperado de: [Scholar.google.es/scholar\\_url?url=https://rieoei.org/RIE/article/download/](http://scholar.google.es/scholar_url?url=https://rieoei.org/RIE/article/download/)

Fernández-Berrocal, P. & Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. & Márquez, M.(2008) Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología 2008*, 24 (2), p.1-6. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2749317>.

Flores Ramos, E. (2005). *La resolución de conflictos en el aula de educación infantil*. Valladolid: Editorial de la Infancia.

Gallego, D. & Vivas, M. (2006). *Educar las emociones*. Madrid: Dykinson.

Gallego Gil, D. J., & Gallego Alarcón, M. J. (2004). *Educar la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC

Garaigordobil, M. & García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18 (2), 180-186. Recuperado de:  
<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3195>.

García Fernández, M. & Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado [en línea]*, 3(6),43-52. Recuperado de:  
<http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.

García Rodríguez C., García Rodríguez E. & Zamorano Serrano M.A., (2009). *Expresión y Comunicación*. Barcelona: MCGRAW-HILL.

Gardner, H., (1998). A Reply to Perry D. Klein's 'Multiplying the problems of intelligence by eight. *Canadian Journal of Education* 23 (1): 96–102. Recuperado de:  
<https://pdfs.semanticscholar.org/6e37/bcf87ed5a6df61264dac20dc1772a76da032.pdf>

Guilera, LL.(2006). *Más allá de la inteligencia emocional. Las cinco dimensiones de la mente*. Madrid: Paraninfo.

Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.

Gómez Gras, J.M., Galiana Lapera, D. & León Espí,D. (2000). *Qué debes saber para mejorar tu empleabilidad*. Elche: Universidad Miguel Hernández.

González, J., (2015). Dramatización y educación emocional. *Revista de investigación educativa*, 21, p.1-7 Recuperado de: <http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/issue/view/260>

Herrera, M.M., (1993). La educación no formal en España. *Revista de estudios de juventud. Septiembre 06, n° 74*. Recuperado de:  
[http://www.injuve.es/sites/default/files/revista74\\_articulo1.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/revista74_articulo1.pdf)

Herrera, M.L. & Pleguezuelos, C.S., (2008). Patrones de conducta interactiva en contexto escolar. *Psicothema*. Recuperado de :<http://www.psicothema.com/pdf/3580.pdf>.

- Herrera, M.L., (2016). Apuntes asignatura “*La observación en la escuela*” del Grado de Magisterio en Educación Infantil. Universidad de Zaragoza.
- Jové, R., (2017). *La escuela más feliz*. Barcelona: La esfera de los libros.
- Lantieri, L. & Goleman, D. (2009) *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Barcelona: Aguilar.
- Martín, X., (1992). El role-playing, una técnica para fomentar la empatía y la perspectiva social. *Revista de Comunicación, lenguaje y educación*, 15, 63-67. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/12160>
- Mateo, E., (2014). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Macmillan.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2008). Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517. Recuperado de: [https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1353&context=psych\\_facpub](https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1353&context=psych_facpub)
- Merino, I. (2019). El juego en el desarrollo infantil. *Asociación San José*. Recuperado el de: <https://www.asociacionsanjose.org/el-juego-en-el-desarrollo-infantil/>
- Monjas Casares, M. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE
- ONU, (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU. El juego y su metodología*. Madrid: Macmillan.
- Ortiz, M.J., Apodaka, P., Etxeberria, I., et al. (1993). Algunos predictores de la conducta prosocial altruista en la infancia: empatía, toma de perspectiva, apego, modelos parentales, disciplina familiar e imagen del ser humano. *Revista de Psicología Social*, 8(1), 83-98. Recuperado de: [www.researchgate.net/publication/272559331\\_Algunos\\_predictores](http://www.researchgate.net/publication/272559331_Algunos_predictores)

- Ortíz, M, Fuentes, M. & López, F. (1999). *Desarrollo socioafectivo en la primera infancia*. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y Educación*. Madrid: Alianza.
- Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. (1998). *Desarrollo psicológico y educación, 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Papalia, D, Wendkos Olds, S. & Feldman, R. (2001) *Psicología del desarrollo*. Colombia: Mc Graw- Hill (8º edición).
- Pérez, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2), 523-546. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924014>
- Piaget, J. & Inhelder, B., (2000). *Psicología del niño*. Madrid: Morata. Publicado por primera vez en 1969.
- Romera, M. (2018). *Educar con tres ces: capacidades, competencias y corazón*. Madrid: Itkbooks.
- Selman, R. L. (1971). *Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood*. USA: Wiley.
- Snel, E., (2013). *Tranquilos y atentos como una rana*. Barcelona: Kairos
- Taboada, E.M. & Rivas, R.M., (2004). Desarrollo socio-afectivo y moral en la etapa infantil. *Manual de psicología infantil*, p.159. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1334837>
- Teruel, P., (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 38, Agosto 2000, pp. 141-152. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118075>

Teruel, P., (2009). A propósito del optimismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3) (2009), 217-230. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3098237.pdf>

Trilla, J.(1986). *La educación informal*. Barcelona: PPU.

Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 4, núm. 2, diciembre, 2003, p. 1-25 *Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela*. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>


Zaccagnini Sancho, J.L., (2004). *Qué es la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Biblioteca Nueva.

Zeidner, M., Roberts, R., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231. Recuperado de:  
[https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3704\\_2](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3704_2)

## ANEXOS

**Anexo I:** Actividades de la propuesta.

- **Bloque 1, Sesión 1:** Asamblea + Taller “Caritas sonrientes” + Relajación “La ranita” + Feed-back.

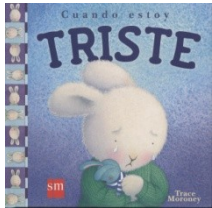
<b>Nombre de la actividad:</b> <b>CARITAS SONRIENTES</b>	<b>Nº:</b> 1 
<b>Duración:</b> treinta minutos, incluida preparación.	
<b>Destinatarios:</b> grupo de niños 3-6 años, grupo “Ratones”.	
<b>Tipo de agrupamiento:</b> Todo el grupo a la vez la explicación y durante el tiempo de alfombra y de forma individual en la realización de la manualidad.	
<b>Espacio donde se desarrolla:</b> aula de referencia	
<b>Objetivo/s:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer la alegría como emoción positiva.</li> <li>- Reconocer diferentes estados de ánimo.</li> <li>- Adquirir progresivamente la capacidad de expresar sus sentimientos.</li> <li>- Reconocer los gestos propios de la alegría en el cuerpo</li> </ul>	
<b>Contenidos trabajados:</b> Trabajaremos la alegría. Es una emoción básica fácilmente reconocible. Además, favoreceremos la adquisición progresiva de lenguaje para poder expresar lo que sienten	
<b>Desarrollo:</b> Con platos de cartón realizaremos caritas sonrientes por un lado y tristes por otro. Pegaremos un palo de madera en la zona inferior para poder manejarlo con facilidad. Los niños deberán decorar las caritas con las pegatinas adhesivas, mientras la educadora verbaliza las dos	



emociones (alegría y tristeza), que expresa nuestra cara de cartón. Una vez realizada la manualidad, y todos con nuestras caras, nos sentaremos en la alfombra y pondremos la cara que más nos guste para que la vean el resto de compañeros y compañeras. Además, intentaremos imitar en un espejo las expresiones faciales de la alegría (sonrisa) y la tristeza (llanto, pucheros).
<b>Recursos materiales necesarios:</b> Materiales: alfombra, platos de cartón, ojos locos, pegamento, pegatinas adhesivas, palos de madera, cinta adhesiva.
<b>Colaboración con las familias:</b> Las familias pueden participar haciendo uso de la máscara creada por los niños y niñas, poniendo palabra a las emociones que observan en sus niños para favorecer el objetivo de identificar y reconocer la alegría.
<b>Indicadores de evaluación de la actividad:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participa activamente en la actividad</li> <li>- Muestra agrado y alegría</li> <li>- Reconoce la expresión de alegría en la sonrisa, risa o carcajada.</li> <li>- Reconoce la expresión de tristeza en los sollozos, lágrimas o pucheros.</li> <li>- Se muestra receptivo y utiliza un lenguaje aproximado para definir lo que siente</li> </ul> <p>Para evaluar esta actividad haremos uso de una lista de control que completaremos justo después de realizar la actividad. También, si estuviese disponible otra educadora, sería factible que se encargase del registro de datos durante la ejecución de la actividad.</p>
<b>Adaptaciones y sugerencias</b> Atenderemos a la diversidad del grupo en todo momento. Así pues, si se precisa alguna adaptación o modificación, se tendrá en cuenta y se subsanará en la medida de lo posible. Además en estas edades es muy importante contar con la disponibilidad del grupo para realizar cualquier actividad; el calor, el frío, el sueño o diferentes procesos pueden repercutir en su estado de ánimo, así que habrá que elegir con sumo cuidado el momento en el que se realiza.

Meditación: La ranita (Snel, 2013). Cd con meditaciones guiadas mediante audio.

- **Bloque 1, Sesión 2:** Asamblea + Actividad “Cuando estoy triste” + Meditación “El botón de pausa: tranquilos y atentos” + Feeb-back.

<b>Nombre de la actividad:</b> CUANDO ESTOY TRISTE	 Nº: 2
<b>Duración:</b> Treinta minutos	
<b>Destinatarios:</b> grupo de niños de 3-6 años.	
<b>Tipo de agrupamiento:</b> trabajo en gran grupo e individual	
<b>Espacio donde se desarrolla:</b> zona de césped infantil	
<b>Objetivo/s:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer la tristeza y su expresión facial.</li> <li>- Comprender las consecuencias de la tristeza.</li> <li>- Favorecer la capacidad de modificar las emociones negativas por otras más positivas.</li> <li>- Identificar situaciones que dan lugar a manifestar tristeza.</li> <li>- Reconoce situaciones tristes en sí mismo y en sus compañeros.</li> <li>- Favorecer la atención.</li> </ul>	
<b>Contenidos trabajados:</b> la tristeza, los lloros, las lágrimas, las cosas tristes, el daño, los conflictos.	
<b>Desarrollo:</b> a partir de la lectura por parte de la educadora del cuento “Cuando estoy triste”, se establecerá una conversación acerca de los aspectos de la vida que ponen tristes a los niños y de las posibles alternativas que tenemos para modificar ese sentimiento.	
<b>Recursos materiales necesarios:</b> Materiales: Cuento “Cuando estoy triste”, de Trace Moroney, Ed. SM	
<b>Colaboración con las familias:</b> no se precisan en esta actividad.	


**Indicadores de evaluación de la actividad:**

- Se muestra activo y participativo.
- Presta atención durante la lectura del cuento.
- Comprende las situaciones de tristeza que aparecen en el cuento.
- Participa en la charla después del cuento.
- Discrimina situaciones cotidianas de tristeza en sí mismo y en sus compañeros y compañeras.

**Adaptaciones y sugerencias:** Atenderemos a la diversidad del grupo en todo momento. Así pues, si se precisa alguna adaptación o modificación, se tendrá en cuenta y se subsanará en la medida de lo posible. Además en estas edades es muy importante contar con la disponibilidad del grupo para realizar cualquier actividad; el calor, el frío, el sueño o diferentes procesos pueden repercutir en su estado de ánimo, así que habrá que elegir con sumo cuidado el momento en el que se realiza.

Meditación: “Atención a la respiración”, (Snel, 2013).

- **Bloque 1, Sesión 3:** Asamblea + Actividad “Un puñado de besos” +Taller “Caja de besos” + Meditación: “El cuento de la tortuga” + Feed-back

<b>Nombre de la actividad:</b> UN PUÑADO DE BESOS + CAJA DE BESOS	Nº:3	
<b>Duración:</b> Treinta minutos		
<b>Destinatarios:</b> grupo de niños y niñas de 3-6 años.		
<b>Tipo de agrupamiento:</b> trabajo en gran grupo e internivelar con los niños de 7-9 años		
<b>Espacio donde se desarrolla:</b> jardín		
<b>Objetivo/s:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar y reconocer su estado de ánimo.</li> <li>- Identificar las emociones básicas y reconocerlas.</li> <li>- Saber cómo empatizar con los compañeros.</li> <li>- Verbalizar sentimientos.</li> </ul>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer la importancia de sentirnos escuchados y comprendidos.</li> </ul>
<p><b>Contenidos trabajados:</b> La alegría, la tristeza, la soledad...trabajaremos los conceptos de necesidad, de sentirse solo, de echar de menos a alguien, de alegrarse,</p>
<p><b>Desarrollo:</b> Comenzaremos por la lectura del cuento “Un puñado de besos”, adaptando el lenguaje en determinados momentos para favorecer la comprensión global. Explicaremos posteriormente que a veces, cuando nos sentimos solos o tristes, necesitamos besos. Para ello la creación de nuestra caja, para que se puedan acercar cuando lo necesiten y buscar un beso que le calme la emoción. En una caja de cartón previamente decorada, iremos metiendo dibujos de besos que los niños habrán tenido que pintar y la colocaremos en un rincón elegido entre todos y a su alcance.</p>
<p><b>Recursos materiales necesarios:</b></p> <p>Materiales: Dibujos de besos, pinturas, caja de cartón, papeles para decorarla, tijeras, punzones y almohadillas, cuento “Un puñado de Besos”, de Antonia Rodenas (Ed. Anaya).</p>
<p><b>Colaboración con las familias:</b> Podemos ofrecer como alternativa, que voluntariamente dibujen y pinten sus besos las mamás y papás, hermanitos, abuelas, etc., con el fin de que el niño los tenga si tiene necesidad de ellos.</p>
<p><b>Indicadores de evaluación de la actividad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participa activamente en la actividad.</li> <li>- Cambia de expresión cuando se le anima a hacerlo.</li> <li>- Acude de forma voluntaria a la caja cuando lo necesita.</li> <li>- Se muestra alegre con su participación.</li> </ul> <p>Para evaluar esta actividad haremos uso de una lista de control que completaremos justo después de realizar la actividad. También, si estuviese disponible otra educadora, sería factible que se encargase del registro de datos durante la ejecución de la actividad. Además, esta actividad se prolongará en el tiempo, lo que nos proporcionará datos sobre los niños y niñas, sobre quién acude a la caja, quien no va nunca, etc.</p>
<p><b>Adaptaciones y sugerencias:</b> Atenderemos a la diversidad del grupo en todo momento. Así pues, si se precisa alguna adaptación o modificación, se tendrá en cuenta y se subsanará en la medida de lo posible. Además en estas edades es muy importante contar con la disponibilidad del grupo para realizar cualquier actividad; el calor, el frío, el sueño o diferentes procesos</p>

pueden repercutir en su estado de ánimo, así que habrá que elegir con sumo cuidado el momento en el que se realiza.

Meditación: “El cuento de la tortuga”, (Bisquerra, 2018)

*Cierto día se encontró con una tortuga mayor, con mucha experiencia y sabia en muchos aspectos. La tortugueta le dijo a la mayor: “La escuela no me gusta. No puedo portarme bien. Y si lo intento, no lo consigo. ¿Qué puedo hacer?”*

*La tortuga mayor le respondió: “La solución está en ti misma. Cuando te sientas muy contrariada o enfadada y no puedas controlarte, métete dentro de tu caparazón. Ahí dentro podrás calmarte”.*

*Para escenificar esta secuencia va muy bien tener unas tortugas como las figuras adjuntas. Son tortugas de ropa, que se pueden manipular con las manos, de tal forma que se puede poner la cabeza dentro del caparazón. En caso de poder disponer de tortugas de este estilo, se puede representar con las manos. Se hace la representación cerrando con una mano el puño de la otra. Se procura que el pulgar pueda sobresalir como si fuese la cabeza de una tortuga que se repliega en su concha.*

*La tortuga mayor continuó diciendo: “Cuando yo me escondo en mi caparazón hago tres cosas. En primer lugar me digo “Alto”. Luego respiro profundamente una o más veces. En tercer lugar me digo a mi misma cuál es el problema”.*


*Después de esta explicación, las dos tortugas practicaron juntas varias veces. Pasado un rato de práctica, la tortugueta dijo que ya deseaba volver a clase para comprobar la eficacia.*

*Otro día, la tortugueta estaba en clase cuando una compañera empezó a molestarla. Apenas comenzó a sentir que se despertaba la ira en su interior, que se le calentaba la sangre y se aceleraba el ritmo de su corazón, recordó lo que le había explicado la tortuga mayor. En ese momento se replegó en su interior, donde podía estar tranquila sin que nadie la molestase. Luego pensó en lo que podía hacer. Hizo varias respiraciones profundas. Después salió de su caparazón y observó que la profesora le sonreía.*

*La tortugueta practicó esta estrategia muchas veces. No siempre conseguía controlarse. Pero, poco a poco, el hecho de replegarse dentro de su concha fue ayudándole a regular mejor su ira. Con el paso del tiempo llegó a controlarse casi siempre. Esto le permitió tener más amigas y disfrutar de ir a la escuela.*

Los niños pueden escucharlo y otro día interpretarlo. Un niño puede hacer de tortuguita y otro de tortuga mayor. Los papeles se pueden intercambiar. De esta forma todos los niños van adquiriendo gradualmente la capacidad de asumir los distintos puntos de vista.


- **Bloque 2, Sesión 1:** Asamblea + Taller “Pintando, pintando” + Meditación “El ejercicio del espagueti” + Feed-back.

<b>Nombre de la actividad:</b> <b>PINTANDO, PINTANDO</b>	 <p>Nº: 1</p>
<b>Duración:</b> treinta minutos	
<b>Destinatarios:</b> integrantes 3-6 años	
<b>Tipo de agrupamiento:</b> Todos a la vez, en grupo.	
<b>Espacio donde se desarrolla:</b> patio central al aire libre	
<b>Objetivo/s:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestar diferentes emociones con diferentes tipos de música.</li> <li>- Discriminar colores alegres de colores más tristes.</li> <li>- Desarrollar la expresión plástica acorde a las emociones sentidas.</li> </ul>	
<b>Contenidos trabajados:</b> con la realización de esta actividad, se trabajarán conceptos como música, movimiento, baile, ruido. El autoconocimiento es una de las bases de la educación emocional y utilizar la música como vehículo para el aprendizaje resulta más atractivo para los niños y niñas. Con esta actividad se favorece el descubrimiento por parte del grupo de sus posibilidades de creación y de interacción con el resto de sus iguales.	
<b>Desarrollo:</b> Procederemos a explicar a los niños y niñas, que estarán sentados en la alfombra, en qué va a consistir la actividad. Con un reproductor de música, irán sonando diferentes melodías mientras los niños y niñas, se dedicarán con pinceles gruesos a pintar trazos o lo que quieran en un mural de papel continuo que tendremos colocado a lo largo de las paredes exteriores del aula, en el patio central de la granja-escuela. Tendrán total libertad en el uso de colores, ofreciendo una variedad de colores más alegres como el rojo, amarillo, verde o azul y	

<p>otra de colores más apagados como el negro, gris, azul marino, etc...</p> <p>Después de unos diez minutos pintando, irán a lavarse para a continuación observar desde la alfombra la obra de arte creada, recogiendo las sensaciones de los participantes.</p>
<p><b>Recursos necesarios:</b></p> <p>Materiales: alfombra, reproductor de música, repertorio musical en cd o pen drive, mural de papel continuo, delantales de plástico para el alumnado, pinceles gruesos, témperas de variados colores (diez como mínimo), jabón y agua.</p>
<p><b>Colaboración con las familias:</b> Aunque está pensada la actividad para desarrollarla durante la jornada matinal, podríamos adaptar la música, haciendo partícipes a las familias e invitándolas a traer música tradicional de sus países de origen, ya que el centro tiene un alumnado multirracial que proviene de diferentes puntos del planeta.</p>
<p><b>Indicadores de evaluación de la actividad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participa con interés en la actividad.</li> <li>- Pinta de diferente manera según la música que escucha.</li> <li>- Se muestra alegre.</li> <li>- Respeta los espacios y las creaciones de los demás.</li> <li>- Cambia de colores a su antojo y se interesa por sus propias creaciones.</li> <li>- Disfruta con el proceso y se muestra contento/a con el resultado.</li> </ul> <p>Para evaluar esta actividad haremos uso de una lista de control que completaremos justo después de realizar la actividad y en la que nos ayudaremos de pequeñas anotaciones en un anecdotario durante el transcurso de la misma. También, si estuviese disponible otra educadora, sería factible que se encargase del registro de datos durante la ejecución de la actividad.</p>
<p><b>Adaptaciones y sugerencias</b></p> <p>Atenderemos a la diversidad del grupo en todo momento. Así pues, si se precisa alguna adaptación o modificación, se tendrá en cuenta y se subsanará en la medida de lo posible. Además en estas edades es muy importante contar con la disponibilidad del grupo para realizar cualquier actividad; el calor, el frío, el sueño o diferentes procesos pueden repercutir en su estado de ánimo, así que habrá que elegir con sumo cuidado el momento en el que se realiza.</p>

Meditación: “Tranquilos y atentos como una rana”, (Snel, 2013).

- **Bloque 2, Sesión 2:** Asamblea + Actividad “Sábana mágica” + Meditación “Primeros auxilios para sentimientos desagradables” + Feed-back

<b>Nombre de la actividad:</b> <b>SÁBANA MÁGICA</b>	 <b>Nº: 2</b>
<b>Duración:</b> treinta minutos	
<b>Destinatarios:</b> integrantes aula 3-6 años	
<b>Tipo de agrupamiento:</b> Todos a la vez, en grupo.	
<b>Espacio donde se desarrolla:</b> aula de naturaleza (Aula de “Ratones”)	
<b>Objetivo/s:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disfrutar con la actividad.</li> <li>- Potenciar la capacidad de cambio en las emociones menos agradables.</li> <li>- Imitar expresiones y reconocerlas con claridad.</li> </ul>	
<b>Contenidos trabajados:</b> con la realización de esta actividad, se trabajarán conceptos como debajo, dentro, fuera, alegría, tristeza, emoción, escondite, refugio. Favorecer la gestión de las emociones negativas tiene resultados que mejoran el auto reconocimiento y las posibilidades de actuación e interacción de los niños y niñas. Con esta actividad se favorecen las posibilidades de cambio de sensaciones, con la premisa de que cambiando las expresiones logramos mejorar las sensaciones.	
<b>Desarrollo:</b> Colocaremos una sábana aprovechando el Rincón para la paz que tenemos en el aula. Incitaremos a los niños a que se metan debajo, que interactúen entrando y saliendo de debajo de nuestra sábana mágica. Cuando estén fuera, tendrán que poner caritas tristes....se meterán debajo de la sábana y cuando vuelvan a salir, mostrarán expresión de alegría, sonriendo o la que ellos y ellas sientan.	
<b>Recursos necesarios:</b> <p>Materiales: alfombra, sábana o tela, tarjetas con dibujos de expresiones faciales de diferentes emociones.</p>	
<b>Colaboración con las familias:</b> No precisa de colaboración esta actividad.	
<b>Indicadores de evaluación de la actividad:</b>	



- Participa con interés en la actividad.
- Le gusta meterse debajo de la sábana.
- Cambia de expresión jugando y haciendo muecas.
- Se muestra alegre.
- Respeta los espacios y los tiempos de los demás.
- Reconoce las expresiones tristes y las alegres.


Para evaluar esta actividad haremos uso de una lista de control que completaremos justo después de realizar la actividad y en la que nos ayudaremos de pequeñas anotaciones en un anecdotario durante el transcurso de la misma. También, si estuviese disponible otra educadora, sería factible que se encargase del registro de datos durante la ejecución de la actividad.

### **Adaptaciones y sugerencias**

Atenderemos a la diversidad del grupo en todo momento. Así pues, si se precisa alguna adaptación o modificación, se tendrá en cuenta y se subsanará en la medida de lo posible. Además en estas edades es muy importante contar con la disponibilidad del grupo para realizar cualquier actividad; el calor, el frío, el sueño o diferentes procesos pueden repercutir en su estado de ánimo, así que habrá que elegir con sumo cuidado el momento en el que se realiza.

Meditación: “Primeros auxilios para pensamientos desagradables” (Snel, 2013).

- **Bloque 2, Sesión 3:** Asamblea + Taller “ El monstruo de colores” + Dramatización + Feed-back
- 

<p><b>Nombre de la actividad:</b></p> <p><b>EL MONSTRUO DE COLORES +</b></p> <p><b>DRAMATIZACIÓN</b></p>	<div data-bbox="970 1518 1289 1865">  </div> <p>Nº: 3</p>
<p><b>Duración:</b> veinte minutos + veinte minutos</p>	
<p><b>Destinatarios:</b> integrantes aula 3-6 años</p>	

<b>Tipo de agrupamiento:</b> en pequeño grupo y gran grupo.
<b>Espacio donde se desarrolla:</b> aula de referencia
<b>Objetivo/s:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representar las diferentes expresiones faciales.</li> <li>- Reconocer cada una de ellas y mostrar agrado por las emociones positivas.</li> <li>- Reconocer las emociones en nuestros compañeros.</li> <li>- Utilizar recursos para saber qué emoción tengo y por qué.</li> <li>- Dramatizar escenas que incluyan emociones que representar.</li> </ul>
<b>Contenidos trabajados:</b> con la realización de esta actividad, se trabajarán conceptos como los cuentos, la atención, la observación, las emociones, la tristeza, la alegría, el miedo, la rabia, los amigos, etc.
<b>Desarrollo:</b> Sentados en la alfombra, la educadora leerá el cuento mostrando los dibujos a los niños y niñas de manera que puedan apreciar las ilustraciones y les permita guiarse más que sólo con el texto. Una vez leído al completo, volveremos al inicio e iremos página por página, explicando y preguntando acerca de lo que piensan, de las acciones cotidianas que les hacen sentir diferentes emociones (los besos de papá, las canciones de mamá, los juegos con los hermanos, las visitas de los abuelos, pensar en monstruos, los gritos de la calle, los ladridos de un perro, etc...) y afianzaremos las cuatro emociones básicas, centrándonos en que diferencien y reconozcan las situaciones que les producen cada una de ellas. Posteriormente los niños se disfrazarán con telas, pelucas y otros accesorios que hayan traído de casa así como los que les proveamos desde el centro y volverán a contarlo con sus propias explicaciones y argumentos. Seguidamente estableceremos una ronda de preguntas y explicaciones, dejando que manipulen el cuento y lo observen con detenimiento.
<b>Recursos necesarios:</b> Materiales: Alfombra, cojines, cuentos “El monstruo de colores” .
<b>Colaboración con las familias:</b> Solicitaremos a las familias que aporten días previos a la actividad, piezas y accesorios que los niños y niñas puedan utilizar para disfrazarse.
<b>Indicadores de evaluación de la actividad:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce las diferentes emociones que aparecen en el libro en sí mismo y en sus iguales.</li> <li>- Se muestra receptivo y utiliza un lenguaje aproximado para definir lo que siente.</li> </ul>


- Identifica a sus compañeros y compañeras cuando muestran diferentes emociones.
- Disfruta con la dramatización del cuento.
- Es consciente de las emociones que puede interpretar.
- Se muestra alegre y participa de buen agrado en la actividad.

Para evaluar esta actividad haremos uso de una lista de control que completaremos justo después de realizar la actividad y en la que nos ayudaremos de pequeñas anotaciones en un anecdotario durante el transcurso de la misma. También, si estuviese disponible otra educadora, sería factible que se encargase del registro de datos durante la ejecución de la actividad.

### **Adaptaciones y sugerencias**

Atenderemos a la diversidad del grupo en todo momento. Así pues, si se precisa alguna adaptación o modificación, se tendrá en cuenta y se subsanará en la medida de lo posible. Además en estas edades es muy importante contar con la disponibilidad del grupo para realizar cualquier actividad; el calor, el frío, el sueño o diferentes procesos pueden repercutir en su estado de ánimo, así que habrá que elegir con sumo cuidado el momento en el que se realiza. Esta actividad podríamos adaptarla mediante la escucha de música a través de cascos, y observando la expresión que surge en el rostro del niño o niña y proponer después el baile en conjunto.

- **Bloque 3, Sesión 1:** Asamblea + Taller “Abrazos musicales” + Meditación “Viaje por las estrellas”+ Feed-back

<b>Nombre de la actividad:</b> ABRAZOS MUSICALES	 Nº:1
<b>Duración:</b> Treinta minutos	
<b>Destinatarios:</b> grupo de niños de 3-6 años.	
<b>Tipo de agrupamiento:</b> Todo el grupo a la vez	
<b>Espacio donde se desarrolla:</b> patio exterior	

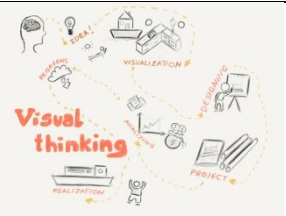
<p><b>Objetivo/s:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar sentimientos y emociones de manera adecuada a través del lenguaje verbal y no verbal.</li> <li>- Mostrar confianza en nuestros compañeros.</li> <li>- Ser respetuoso con los sentimientos de los demás.</li> <li>- Identificar los sentimientos con las palabras adecuadas.</li> </ul>
<p><b>Contenidos trabajados:</b> La empatía es una habilidad necesaria en la educación emocional. Ponerse en el lugar del otro para entender las emociones que tiene es tarea difícil en la educación infantil. Con actividades como esta, favorecemos el entrenamiento de esta habilidad. El respeto hacia los iguales es necesario para mostrar empatía por el resto. Además también se trabaja la confianza, lo que genera un autoconcepto positivo y una autoestima estable.</p>
<p><b>Desarrollo:</b> La música estará sonando y mientras los niños y niñas deben abrazarse todos juntos, después por parejas y cambiando de pareja cada vez que lo indique la educadora. Ningún niño podrá quedarse sin pareja y todos deberán sentirse arropados con los abrazos de sus iguales. Después, más calmados y sentados en la alfombra, realizaremos una ronda de preguntas acerca de cómo se han sentido, si les ha gustado, si se han sentido cómodos, etc.</p>
<p><b>Recursos necesarios:</b></p> <p>Materiales: Alfombra, reproductor de música, cd o pen drive con música diversa.</p>
<p><b>Colaboración con las familias:</b> no se precisa de colaboración en esta actividad.</p>
<p>Indicadores de evaluación de la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participa activamente en la actividad</li> <li>- Muestra agrado y alegría</li> <li>- Muestra timidez o rechaza el contacto</li> <li>- Se muestra receptivo de los abrazos de sus compañeros/as</li> </ul> <p>Para evaluar esta actividad haremos uso de una lista de control que completaremos justo después de realizar la actividad. También, si estuviese disponible otra educadora, sería factible que se encargase del registro de datos durante la ejecución de la actividad.</p>
<p><b>Adaptaciones y sugerencias:</b> Atenderemos a la diversidad del grupo en todo momento. Así pues, si se precisa alguna adaptación o modificación, se tendrá en cuenta y se subsanará en la medida de lo posible. Además en estas edades es muy importante contar con la disponibilidad</p>

del grupo para realizar cualquier actividad; el calor, el frío, el sueño o diferentes procesos pueden repercutir en su estado de ánimo, así que habrá que elegir con sumo cuidado el momento en el que se realiza.

Meditación: “Viaje por las estrellas” (enlace web:

<https://www.youtube.com/watch?v=GomoeckdmgY>).


- **Bloque 3, Sesión 2:** Asamblea + Taller “Palabras mágicas” + Relajación “El arcoíris de la amistad” + Feed-back

<b>Nombre de la actividad:</b> PALABRAS MÁGICAS	 Nº:2
<b>Duración:</b> Treinta minutos	
<b>Destinatarios:</b> grupo de niños de 3-6 años.	
<b>Tipo de agrupamiento:</b> pequeños grupos y gran grupo.	
<b>Espacio donde se desarrolla:</b> patio exterior	
<b>Objetivo/s:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser creativos e imaginativos.</li> <li>- Mostrar capacidades memorísticas.</li> <li>- Relacionar palabras con sus dibujos correspondientes.</li> <li>- Disfrutar con el dibujo y con la actividad.</li> </ul>	
<b>Contenidos trabajados:</b> A través del Visual Thinking, vamos a hacer una recopilación de palabras que hemos aprendido durante toda esta propuesta. La empatía, amistad, valores, igualdad, diversidad, amor, alegría, miedo, tristeza, ira, positivismo, etc. Son algunos de los conceptos trabajados y que los niños podrán expresar a través de dibujos utilizando una técnica innovadora como es el Visual Thinking.	
<b>Desarrollo:</b> Explicaremos la metodología que vamos a llevar a cabo, preguntando después de nuestra explicación si lo han entendido y en qué medida para asegurarnos que la consigna recibida es la correcta. Después, ofreceremos materiales diversos con los que los niños puedan dibujar las palabras que ellos consideran con respecto a nuestra propuesta de intervención en la que llevamos trabajando varias semanas. A partir de estos dibujos, los niños establecerán un dibujo en un mural que habremos colocado en el patio exterior donde establecerán un rizoma	

colocando los dibujos relacionados como ellos entiendan que deben hacerlo.
<b>Recursos necesarios:</b> Materiales: Papel continuo, témperas, acuarelas, recortes de revistas, pegamento, cinta adhesiva, pinturas de colores, tijeras.
<b>Colaboración con las familias:</b> no se precisa de colaboración en esta actividad.
Indicadores de evaluación de la actividad: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participa activamente en la actividad</li> <li>- Muestra agrado y alegría</li> <li>- Reconoce diferentes conceptos aprendidos a lo largo de la propuesta.</li> <li>- Relaciona emociones con dibujos, así como otros conceptos con sus correspondientes dibujos.</li> </ul> <p>Para evaluar esta actividad haremos uso de una lista de control que completaremos justo después de realizar la actividad. También, si estuviese disponible otra educadora, sería factible que se encargase del registro de datos durante la ejecución de la actividad.</p>
<b>Adaptaciones y sugerencias:</b> Atenderemos a la diversidad del grupo en todo momento. Así pues, si se precisa alguna adaptación o modificación, se tendrá en cuenta y se subsanará en la medida de lo posible. Además en estas edades es muy importante contar con la disponibilidad del grupo para realizar cualquier actividad; el calor, el frío, el sueño o diferentes procesos pueden repercutir en su estado de ánimo, así que habrá que elegir con sumo cuidado el momento en el que se realiza.

Relajación: “El arcoíris de la amistad “ (Enlace web:  
<https://www.youtube.com/watch?v=2ztAw9W8-Lk>)

- **Bloque 3, Sesión 3:** Asamblea + Evento final “Árbol de las Fortalezas” + Feed-back

<b>Nombre de la actividad:</b> <b>ÁRBOL DE LAS FORTALEZAS</b>	
	Nº:3

<b>Duración:</b> Treinta minutos
<b>Destinatarios:</b> grupo de niños de 3-6 años.
<b>Tipo de agrupamiento:</b> pequeños grupos y gran grupo.
<b>Espacio donde se desarrolla:</b> jardín
<b>Objetivo/s:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser creativos e imaginativos.</li> <li>- Mostrar capacidades memorísticas.</li> <li>- Mostrar optimismo</li> <li>- Utilizar un lenguaje más positivo.</li> <li>- Ser capaces de encontrar las cualidades propias y ponerles nombre, así como las de los compañeros.</li> </ul>
<b>Contenidos trabajados:</b> A través del Árbol de las Fortalezas de Seligman, vamos a decorar uno de los árboles del jardín con hojas y mariposas de cartulinas, que contengan las fortalezas de cada uno de los niños. Los niños tienen que ser conscientes de que todas las personas tenemos aspectos positivos y no tan positivos, pero que en este caso, vamos a buscar lo mejor de cada uno y lo escribiremos o dibujaremos.
<b>Desarrollo:</b> Explicaremos la metodología que vamos a llevar a cabo, preguntando después de nuestra explicación si lo han entendido y en qué medida para asegurarnos que la consigna recibida es la correcta. Después, ofreceremos materiales diversos con los que los niños puedan dibujar o escribir cada una de sus fortalezas en una hoja o mariposa de cartulina, que tendremos previamente preparada y que ellos tendrán que recortar. A continuación, elegiremos un árbol del jardín y lo convertiremos en nuestro árbol de las fortalezas particular, colgando las hojas y las mariposas con los mensajes de los niños.
<b>Recursos necesarios:</b> Materiales: hojas y mariposas fotocopiadas en cartulina, témperas, acuarelas, pegamento, cinta adhesiva, pinturas de colores, tijeras.
<b>Colaboración con las familias:</b> las familias pueden colaborar con la realización de hojas y mariposas que los niños llevarían en sus mochilas, y enviar sus fortalezas para que los niños las colgasen también del árbol.
<b>Indicadores de evaluación de la actividad:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participa activamente en la actividad</li> </ul>

- Muestra agrado y alegría
- Reconoce diferentes conceptos aprendidos a lo largo de la propuesta.
- Identifica y nombra características propias y de los demás.

Para evaluar esta actividad haremos uso de una lista de control que completaremos justo después de realizar la actividad. También, si estuviese disponible otra educadora, sería factible que se encargase del registro de datos durante la ejecución de la actividad.

**Adaptaciones y sugerencias:** Atenderemos a la diversidad del grupo en todo momento. Así pues, si se precisa alguna adaptación o modificación, se tendrá en cuenta y se subsanará en la medida de lo posible. Además en estas edades es muy importante contar con la disponibilidad del grupo para realizar cualquier actividad; el calor, el frío, el sueño o diferentes procesos pueden repercutir en su estado de ánimo, así que habrá que elegir con sumo cuidado el momento en el que se realiza.

### **Actividad transversal: Rincón de la Paz**

Espacio reservado para estar en calma, para la reflexión, el diálogo y la resolución pacífica de los conflictos. Se trata de buscar un lugar en el aula donde se puedan poner un par de sillas o cojines que delimiten dos posiciones diferentes. En una de ellas se colgará el dibujo de una boca y en la otra el dibujo de una oreja. Cuando dos niños tengan un conflicto deberán ir a este rincón y el que se siente en la silla donde hay una boca explicará al otro en la medida en la que pueda, qué ha ocurrido y cómo se siente. Luego se cambiarán de sitio y el que primero ha escuchado hablará. La norma es dejar hablar sin interrumpir. Después de haberse escuchado mutuamente, comentan qué soluciones pueden dar al problema y eligen uno. Así salen del rincón y llevan a cabo lo que han decidido.

Hay conflictos desencadenados por determinados hechos (agresiones, mordiscos, patadas...) que no son sometidos a mediación ni al rincón de la paz, ya que, por su naturaleza no pueden ser ni discutidos ni justificados. Son agresiones que, aunque muchas ocasiones pequeñas o sin mala intención, son eso, agresiones que están mal y en ningún caso deben ser permitidas ni dentro ni fuera del aula por mucho que sucedan entre iguales. En cambio, hay otro tipo de conflictos en los que este rincón puede resultar de gran ayuda tanto para niños/as y docentes. Por ejemplo, cuando dos niños se enfrentan por querer el mismo juguete o cuando otros se enfadan porque requieren a la vez la atención de la educadora. Es en este tipo de conflictos para lo que este rincón va a ser idóneo y de gran utilidad.



El espacio que destinamos a este rincón deberá de ser acogedor, para poder crear en los niños una actitud de confianza que le ayude para la resolución del conflicto, para lograrlo el rincón estará dividido de la clase con una tela que separe el rincón del resto de los niños/as que están en el aula. El rincón tendrá como elementos principales dos pufs, cojines, silloncitos, etc., para que los niños puedan sentarse uno frente al otro, como ya hemos explicado anteriormente. Cada posición tendrá una imagen que lo represente. Las imágenes serán una boca y una oreja, el niño/a que se siente donde el dibujo de la boca deberá explicarle al otro niño/a como se ha sentido y su punto de vista acerca del conflicto, mientras que el niño/a que se siente donde el dibujo de la oreja deberá escuchar la opinión de su compañero, cuando la explicación haya finalizado los niños/as cambiarán de posición y el que escuchaba ahora se explicará y el que hablaba escuchará.

Para reforzar el turno de palabra y que se respete, usaremos también un micrófono. No uno de verdad, también vale uno de juguete. El portador del micrófono será quien tenga la palabra y el otro compañero/a escuchará. Explicamos que un micrófono sirve para que todo el mundo oiga lo que quieres decir y se escuche alto y claro. Porque lo que cada uno o una tenga que decir es importante, y nos importa a todos/as. Igual que nos gusta que cuando nosotros tenemos un problema nos escuchen, lo mismo tenemos que hacer con nuestros compañeros y compañeras. El micrófono nos ayudará a marcar una consigna para que los niños/as tengan claro su uso “Solo quien tenga el micrófono puede hablar”. Cuando los niños/as terminen de explicar cuál es su punto de vista sobre el conflicto que acaban de vivenciar, deberemos plantear un ritual que les ayude a llegar a una solución a este conflicto.

Para fomentar que los niños/as puedan resolver el conflicto y se les puedan ocurrir ideas para solventarlo, tendremos una serie de cuentos en el rincón en los que se aborden diversos temas relacionados con los conflictos más habituales que ocurren en el aula, de tal manera que, les leeremos el cuento que más se asemeje al conflicto que ellos/as han vivido para que se sientan cercanos a esa situación y pueda servirles de ayuda para encontrar posibles soluciones.

Una vez que se ha encontrado una solución al conflicto es importante que se plantee un ritual de reconciliación para ayudar a los niños/as a entender que el conflicto se ha solucionado. Consistirá en hacer algo juntos de forma cooperativa fomentando el diálogo y la comunicación, como paso de transición para "limar las asperezas".

Pensando en la idea de reconstruir su relación, los niños deberán construir una alfombra que quedará en medio de los dos asientos, se trata de una alfombra infantil de puzzle, la idea consiste en que los niños/as se ayuden para juntos poder crear la alfombra, planteándose la idea de que haciendo las cosas juntos es mucho más sencillo.